

2º ENCONTRO AÇORIANO DA LUSOFONIA (4-6 MAIO 2007)

1



7º COLÓQUIO DA LUSOFONIA / II ENCONTRO AÇORIANO



RIBEIRA GRANDE, S. MIGUEL, AÇORES



## ATAS 2007

*II ENCONTRO AÇORIANO DA LUSOFONIA 4-6 MAIO 2007*



**AÇORES: a insularidade e o isolamento, fatores de preservação da língua portuguesa no mundo**



**EDIÇÃO COLÓQUIOS DA LUSOFONIA**

Organização **COLÓQUIOS DA LUSOFONIA**

1

## 1. Índice Atas 2007

Comissões	
Temas	
DISCURSO DE ABERTURA – 2º Encontro Açoriano da Lusofonia	
1.	<a href="#">Ana Aquilar Franco</a>
2.	<a href="#">Ana Cláudia de Souza</a>
3.	<a href="#">Ana Paula Borges</a>
4.	<a href="#">Anabela Mimoso</a>
5.	<a href="#">António V. Bento</a>
6.	<a href="#">Artemio Zanon</a>
7.	<a href="#">Augusto de Abreu</a>
8.	<a href="#">Célia C. Cordeiro</a>
9.	<a href="#">Daniela Soares</a>
10.	<a href="#">David J. Silva</a>
<del>11.</del>	<del><a href="#">Dennis Frias</a></del>
12.	<a href="#">Elisa Guimarães</a>
13.	<a href="#">Graça B. Castanho</a>
14.	<a href="#">José Carlos Teixeira</a>
<del>15.</del>	<del><a href="#">Lino Moreira da Silva</a></del>
16.	<a href="#">Lola Geraides Xavier</a>
17.	<a href="#">Luciano Baptista Pereira</a>
18.	<a href="#">Maria d'Ajuda Alomba Ribeiro</a>
19.	<a href="#">Maria Helena Anacleto-Matias</a>
20.	<a href="#">Nelson Rejs</a>
21.	<a href="#">Paulo Rutigliani Berri</a>
22.	<a href="#">Rebeca Hernández</a>
23.	<a href="#">Regina H. Brito</a> e <a href="#">Mª Zélia Borges</a>
24.	<a href="#">Rita Machado Dias</a> e <a href="#">João Martins</a>
25.	<a href="#">Ronaldo Lima</a>
26.	<a href="#">Sónia Duque</a>
27.	<a href="#">Vilca Marlene Merizio</a>

II ENCONTRO AÇORIANO DA LUSOFONIA DE 4 a 6 Maio 2007

## 2. COMISSÕES

### COMISSÃO de APOIO LOGÍSTICO

- Dr. Ricardo José Moniz da Silva, Presidente da Câmara Municipal da Ribeira Grande
- Dra. Catarina Albergaria, Adjunta para a Cultura e Assuntos Sociais, C.M. Ribeira Grande
- Dr. Mário Moura, Diretor da Casa da Cultura da C.M. Ribeira Grande

### COMISSÃO EXECUTIVA

**Presidente** Dr. Chrys Chrystello ACL Mentor Information Technology Research Institute, University of Brighton, UK.  
e Reviewer Helsinki University, Finland (Translation Studies Dept)

Assistido pelos **Vice-Presidentes**

- Dr. Manuel Sá Couto, Escola Secundária Antero de Quental, S. Miguel, Açores)
- Professora Doutora Graça B. Castanho, Universidade dos Açores
- Dra. Helena Chrystello, Escola EBI 2,3 Maia, S. Miguel Açores

### COMISSÃO CIENTÍFICA

- Professor Doutor Onésimo T. de Almeida, Brown University, EUA
- Professora Doutora Graça B. Castanho, Universidade dos Açores
- Professor Doutor Luciano B. Pereira, Vice-Presidente Conselho Diretivo, ESE, Instituto Politécnico Setúbal
- Dr. Chrys Chrystello (MA) ACL Mentor Information Technology Research Institute, University of Brighton, UK.  
e Reviewer Helsinki University, Finland (Translation Studies Dept)
- Dra. Helena Chrystello, Escola EBI 2,3 Maia, S. Miguel, Açores

### SECRETARIADO EXECUTIVO E APOIO LOGÍSTICO

- Presidido por Dra. Helena Chrystello, MA, Escola EBI 2,3 Maia, S. Miguel, Açores
- coadjuvada por José Soares, Jornalista Açoriano)

### MODERADORES DAS SESSÕES

- Manuel Sá Couto Chrys Chrystello Graça B. Castanho Lino Moreira da Silva Elisa Guimarães
- Luciano Baptista Pereira António V. Bento Lola Gerales Xavier Anabela Mimoso Célia C. Cordeiro

---

### **3. TEMAS**

## **AÇORES: a insularidade, o isolamento e a preservação da língua portuguesa no mundo.**

#### **1. Tradução**

**1.1. O português como língua de tradução;**

**1.2.1. A tradução de autores portugueses;**

**1.2.2. A tradução de obras de autores açorianos, como João de Melo, comprova de forma definitiva a existência de uma literatura açoriana. Dificuldades e peculiaridades.**

**1.3. O ensino da tradução e os desafios europeus e mundiais.**

#### **2. Açorianidade e Lusofonia**

**2.1. Língua, Multimédia e Comunicação Social: a presença açoriana no mundo das Artes, das Letras e das Ciências;**

**2.2. Desenvolvimento curricular do Português (EUA, Canadá, Brasil, etc.);**

**2.3. Cidadania e Participação Política nas comunidades estrangeiras;**

**2.4. Estudos Interculturais e Diversidades Culturais.**

---

## 4. DISCURSO DE ABERTURA 2007

O tema destes Encontros, a insularidade e o isolamento, fatores de preservação da língua portuguesa no mundo, retratam bem o meu percurso. Primeiro na ilha de Portugal isolado do mundo durante o estado Novo, depois em Timor, em Bali, na península de Macau, na Austrália, e por fim em Bragança essa ilha que é o nordeste transmontano. Fruto dessas andanças no seio duma diáspora prolongada manteve sempre viva a minha herança cultural e linguística portuguesa.

Ao aterrar nos Açores constatei o meu quase total desconhecimento sobre este arquipélago. O pouco que aprendera nos bancos de escola era insuficiente e provavelmente estava já esquecido ou nunca teria sido ensinado. Nos últimos dez anos no Continente raramente ouvi falar dos Açores. Foi preciso vir uma telenovela para se começar a falar dos Açores. É como se estas nove ilhas fizessem parte dum mundo à parte, quicá ainda por descobrir ou, então, como se tratasse de um arquipélago onde nada se passa de relevante para os telejornais. Já era assim durante o Estado Novo e pouco mudou quanto à visibilidade real destas ilhas para a pessoa comum no Continente. Para além de se saber que havia um sotaque estranho e difícil de entender pouco consegui saber antes de emigrar para a ilha de S. Miguel.

Descobri aqui gentes educadas e corteses com um sotaque curioso. O clima muda constantemente e tanto chove como faz sol...as tais quatro estações num só dia que tanto apregoavam... as lagoas, as crateras e as baías são um espanto e os montes verdes estão pejados de vacas penduradas como alpinistas. Resolvi, então, estudar algo sobre a história destas ilhas que quero partilhar convosco porque sem sabermos a história, sem falarmos a língua e sem conhecermos as tradições e cultura nunca conheceremos nenhum povo.

Não existem provas de que os Açores sejam o remanescente da mítica Atlântida outrora próspera e culta, entretanto desaparecida nas profundezas. Curiosamente, no livro de banda desenhada de Blake e Mortimer, "*O Enigma da Atlântida*", S. Miguel é uma das portas de saída da Atlântida. Mesmo que os Atlantes tenham habitado aqui não foram descobertos quaisquer vestígios arqueológicos.

Há um nevoeiro histórico que assombra a data do descobrimento dos Açores: muitas são as dúvidas e poucas as certezas. Gaspar Frutuoso, cronista açoriano do século XVI, indica que Gonçalo Velho Cabral, a mando do Infante D. Henrique, chegou a Sta. Maria em 1432 e a S. Miguel em 1444. A carta do catalão Gabriel de Valsequa de 1439 apresenta dados mais precisos uma vez que tem, com algum rigor, a representação dos Açores, e na legenda lê-se que teriam sido descobertos por um Diego. De acordo com Damião Peres, este seria Diogo de Silves, marinheiro do Infante D. Henrique, no ano de 1427.

No mais antigo documento régio referente aos Açores, de 2 de Julho de 1439, é dada permissão ao Infante D. Henrique para mandar povoar e lançar ovelhas nas sete ilhas dos Açores<sup>1</sup>, pressupondo que, apesar de as viagens entre o continente e as ilhas terem ocorrido desde 1427 até 1439 com Gonçalo Velho, o povoamento só se terá iniciado em 1439. Neste documento apenas são referidas sete ilhas dos Açores uma vez que as Flores (164 km<sup>2</sup>) e Corvo (16 km<sup>2</sup>), só terão sido descobertas por Diogo de Teive e seu filho João no ano de 1452.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> [Santa Maria (127 km<sup>2</sup>), Terceira (406 km<sup>2</sup>), São Jorge (244 km<sup>2</sup>), Faial (172 km<sup>2</sup>), Pico (441 km<sup>2</sup>), São Miguel (760 km<sup>2</sup>) e Graciosa (62 km<sup>2</sup>)],

<sup>2</sup> As várias teses a respeito do descobrimento dividem-se em três: primeiro as que sustentam que a revelação geográfica deste arquipélago se terá verificado no segundo quartel do século XIV, no reinado de D. Afonso IV (H. Major, Ferreira de Serpa, etc.); segundo as que afirmam que o descobrimento se terá observado na primeira metade do século XV por Fr. Gonçalo Velho (cardeal Saraiva, Aires de Sá, etc.); e terceiro as que conciliam aquelas duas correntes de opinião (Jordão de Freitas, Velho Arruda, etc.). As primeiras teses fundamentam-se na existência de vários mapas genoveses onde, a partir de 1351, aparecem esboçadas várias ilhas que muitos investigadores identificam com os Açores, quer pela sua situação, quer pelos seus nomes. A existência desses mapas teria resultado do regresso das expedições feitas às Canárias, no tempo de D. Afonso IV, por marinheiros genoveses ao serviço de Portugal. As teses que defendem o descobrimento dos Açores como obra do infante D. Henrique e, de um modo expresso, por Fr. Gonçalo Velho, baseiam-se essencialmente na tradição oral que o cronista micalense Gaspar Frutuoso terá recolhido no arquipélago, na segunda metade do século XVI. Contudo, escritores portugueses, como Azurara, Duarte Pacheco Pereira e outros, nunca citam o nome de Gonçalo Velho. Frutuoso e os historiadores desta linha opinam que o início das explorações atlânticas para os Açores data de 1431. As teses ecléticas consideram que o descobrimento se terá verificado realmente no tempo de D. Afonso IV e que as viagens feitas por ordem do infante D. Henrique teriam dado lugar a um simples reconhecimento. O mapa de Beccario, por

A carta régia de 5 de Abril de 1443 atesta o desenvolvimento registado nos primeiros anos de povoamento, pois nela o regente D. Pedro isenta os seus habitantes por cinco anos do pagamento da dízima e portagem dos géneros vindos do arquipélago para o Reino. O Infante D. Henrique terá encarregue Gonçalo Velho de dirigir o povoamento de Sta. Maria, com seus sobrinhos, Nuno e Pedro. Sobre o povoamento da Terceira, está comprovado que o flamengo Jácome de Bruges foi nomeado capitão desta ilha, por doação do infante D. Henrique, em 1450, tendo encetado uma ação pioneira incentivando o seu povoamento.

Relativamente à Graciosa, o seu povoamento esteve a cargo de Pedro Correia e Vasco Gil Sodré, antes de 1510. Quanto ao Faial e Pico, foram doadas, antes de 1466, ao flamengo Josse Van Huertere (Joz de Utra), casado com Beatriz de Macedo e sogro do famoso Martinho da Boémia. Na sua companhia teriam vindo muitos flamengos, dentre os quais se destacou Wilhelm Van der Haagem (Guilherme da Silveira), que, por desinteligências com aquele, se passou às Flores e desta para a Terceira e S. Jorge, promovendo, desse modo, o povoamento.

A pequena Ilha do Corvo foi ocupada por simples extensão do povoamento das Flores. Sabe-se, portanto, que o povoamento das ilhas açorianas se deveu a portugueses e também a elementos flamengos, o que se explica pela intervenção de D. Isabel, condessa da Flandres e mulher de Filipe de Borgonha, junto de seu irmão o infante D. Henrique, primeiro donatário dos Açores. Nos primeiros tempos houve ainda um certo número de mouros e judeus. Mais tarde haveria o influxo de italianos, castelhanos, franceses, ingleses, escoceses, norte-americanos, etc.<sup>3</sup> O elemento flamengo, não obstante o seu grande número, depressa seria absorvido, pelo elemento nacional.

O nome **Açores** vem da palavra **açor (?)**, que é a designação de uma ave. Segundo pesquisas efetuadas por Luiz António de Assis Brasil, que foi professor de literatura na Universidade dos Açores, há uma versão contando que os primeiros navegadores que lá chegaram viram bandos de **milhafres**, aves muito comuns no arquipélago e provavelmente as confundiram com **açores**, originando-se daí o nome das ilhas.

Os Açores foram uma Donataria Hereditária, constituindo as ilhas Capitanias. Ao donatário pertenciam todos os tributos, dízimos, impostos, rendas e foros das terras e um domínio incontestado sobre os seus habitantes. Pertencia-lhe, ainda, a jurisdição civil, criminal e administrativa, nomeando funcionários e confirmando eleições. O último donatário foi o duque de Beja e Viseu em 1494. A vila de Angra na antiga ilha de Jesus Cristo, atual ilha Terceira, foi a primeira a ser elevada a cidade, por foral de 1534 e no mesmo ano passou a sede do bispado açoriano pelo Papa Paulo III. Ponta Delgada foi elevada a cidade, por carta régia de 1546. A donataria ficou na coroa real até 1580. A partir daí, foi nomeado um Governador-Geral, com poderes civis, políticos e militares e escolhida a cidade de Angra como sede do governo do arquipélago. Após a Restauração de 1640, esse sistema continuou até 1653, data em que voltou o sistema de capitánias.

Após obterem o domínio total dos Açores, os Castelhanos organizaram um governo-geral, com sede em Angra do Heroísmo. Em 1589 e 1597 as armadas inglesas dos condes de Cumberland e de Essex devastaram e pilharam as ilhas, especialmente no Faial. Decorridos os 60 anos de domínio filipino, e aclamado D. João IV, as ilhas imediatamente aderiram ao movimento restaurador, verificando-se grande resistência dos castelhanos sitiados na fortaleza principal de Angra do Heroísmo. Em 1766 os Açores passaram a ser governados por um capitão-general em Angra do Heroísmo. A revolução de 1820 teve repercussões sobretudo na Terceira. Na Vila da Praia, em 1829, travou-se uma grande batalha entre miguelistas e liberais, com a vitória destes. Em 1830 formou-se na Terceira um conselho de regência e em 1832 chegava aos Açores D. Pedro IV, aí formando um governo sob a presidência do marquês de Palmela e de que fazia parte Mouzinho da Silveira, coadjuvado por Almeida Garrett. As grandes e discutidas reformas deste último foram todas promulgadas nos Açores, que passaram a constituir uma província

exemplo, datado de 1435, assinala a maior parte das ilhas dos Açores como "*insule de nuovo reperte*". O Prof. Damião Peres defende que "estas ilhas foram achadas por Diogo de Sunis (ou de Silves), piloto de el-rei de Portugal no ano de 1427" (Descobrimientos Portugueses). Por esse motivo é atribuído a Gonçalo Velho, depois primeiro capitão donatário das ilhas de S. Miguel e de Santa Maria, o papel, de não menor importância, de lançador de gados e de colonizador.

<sup>3</sup> (cf. Frutuoso, Luís Ribeiro, etc.).

Em 1832 a Capitania-Geral deu lugar à formação da Província Açoriana com sede em Angra. Em 1836, dividiram-se as ilhas em três grupos denominados Distritos Administrativos. Após a Revolução de 25 de Abril de 1974, a nova Constituição da República Portuguesa instituiu o regime político-administrativo autónomo para os arquipélagos dos Açores e Madeira. Atualmente o arquipélago é considerado uma Região Autónoma com assembleias e governos regionais. Em 1976 foram eleitos os primeiros deputados para a Assembleia Regional dos Açores e o seu primeiro Governo Regional.

Durante as duas guerras mundiais o arquipélago desempenharia papel de relevo a favor dos países aliados. Alguns grandes vultos portugueses nasceram nos Açores, como Gaspar Frutuoso (1522-1591 historiador), *António José de Ávila* o conde de Ávila e marquês e duque de Bolama, Manuel de Arriaga (1840-1917), Roberto Ivens (1850-1898), Antero Tarquínio de Quental (1842 -1891 filósofo e poeta), Teófilo Braga (1843 -1924 escritor político e presidente da República), Canto da Maya (1890 -1981 escultor), Vitorino Nemésio (1901-1978 escritor), António Dacosta (1914 -1990 pintor) etc.

Convém antes de terminar lembrar onde estamos pois a Ribeira Grande está prestes a celebrar os seus 500 anos. Foi fundada em meados do século XV na *"margem direita da foz da ribeira que lhe deu o nome...sufragânea de Vila Franca, onde mais eram os casebres de "pau-a-pique", cobertos de colmo, onde se abrigavam os pobres, do que as casas de pedra e telha onde habitavam já à volta do largo de Santo André, alguns homens mais abastados ou mais nobres."* É exatamente naquele local que se encontra a rua *"dos Fundadores da Vila"*. Também ali foi edificada a mais antiga ermida da Ribeira Grande, evocativa a S.to André, reconstruída em 1648, segundo um manuscrito de João Cabral de Melo e Silva.

*"Durante os primeiros cinquenta anos da sua existência, este isolado aglomerado urbano nem uma simples ermida tinha onde, reunidos, os seus componentes pudessem orar... construíram a primeira, com a evocação de Nossa Senhora do Loreto, no sítio onde hoje se encontra a igreja da Matriz, um pequeno templo coberto de palha e com ingénuo painel pintado por cima do altar."*<sup>4</sup>

Só mais tarde a Ribeira Grande se expande para a margem esquerda, tendo sido seu primeiro habitante João do Outeiro, cuja casa viria a ser comprada para a construção do Teatro Ribeiragrandense. No início da sua construção [1920], a Vila usufruía de espaços, os quais, apesar de não vocacionados para implementarem um alargado nível de vida cultural, bem substituíam, na sua intenção, uma verdadeira casa teatral e até cinematográfica. O Recreatório, o Largo Gaspar Frutuoso e o Salão dos Bombeiros, transformados, adaptados, ou até mesmo preparados regularmente para locais de exibição de récitas, de concertos musicais e de filmes, iam dando conta da realidade cultural que aqui florescia. Edifício de arquitetura eclética, o monumental Teatro Ribeiragrandense foi inaugurado em 1933, e, depois, remodelado e reaberto em Maio de 2000.

Voltemos pois à nossa História.

*"Em 1507 muitas outras dificuldades e carências fundamentais tinham já sido, todavia, resolvidas. As terras que tanto haviam custado a desbravar, já se desentranhavam em fartas produções de vários géneros e as águas impetuosas da ribeira, já emprestavam boa parte da sua força às pedras dos moinhos. Estavam assim criadas as condições mínimas para uma efetiva e duradoura sobrevivência. E os heroicos Homens das Descobertas que aqui chegaram e que aqui se fixaram em obediência às ordens do Infante de Sagres aqui também cresceram e se multiplicaram em obediência à lei de Deus. Na alma forte destes homens havia uma excecional capacidade de fé e de resignação provindas da Idade Média. Mas havia também uma enorme ânsia de melhor vida gerada pela Renascença. E esta ânsia levou-os a solicitar ao rei um diploma que lhes abrisse, mais amplamente, as portas do seu destino."*

Assim, a Ribeira Grande foi elevada à categoria de Vila por Foral de El-rei D. Manuel I de 4 de Agosto de 1507 com uma área de *"uma légua em redor do pelourinho em frente aos Paços do Concelho"*. A Igreja Matriz foi construída de 1507 a 1526 por um mestre biscainho João de la Peña...em 1563 tinha 794 fogos com 2 583 almas...

<sup>4</sup> (Vasconcelos, J. G. op cit).

*“Em 1526-1527 foi a peste que assolou o povoado, com os homens a arrancarem, o teto das suas casas e delas se afastando durante um ano. No dia 25 de Junho de 1563, houve a erupção vulcânica da Serra de Água de Pau que destruiu Vila Franca, todas as suas casas, igrejas e ermidas. Três dias depois houve a erupção do Pico das Berlengas, seguida de inundações torrenciais que arrastaram para o mar tudo quanto havia ficado de pé, incluindo os seus moinhos. No lugar do Pico das Berlengas surgiu a enorme cratera hoje conhecida como a Lagoa do Fogo que iremos visitar esta tarde. Durante quatro décadas durou a reconstrução, que aqueles homens não se deixavam vencer nem pela doença nem pela natureza. Sofrendo as inclemências do tempo, reconstruíram tudo, limpando as terras, recompondo os moinhos, refizeram as suas casas e repararam os seus templos, erguendo a nova ermida de Nossa Senhora de Guadalupe, depois incluída na Igreja de São Francisco onde hoje forma a capela do Senhor Santo Cristo da Coluna. Nos alvares do século XVII uma nova vila cresceu, de ruas mais largas e mais direitas, com casas mais amplas e mais belas e templos mais vastos e mais sólidos. Flagelada, ao longo dos tempos, por calamidades naturais sobreviveu a todas e tem vindo a crescer para as povoações vizinhas. Foi pioneira da indústria têxtil na região e sede da primeira central geotérmica portuguesa pelo que a 29 de Junho de 1981 foi elevada a cidade.”<sup>5</sup>”*

É por isso, com muito prazer, que a escolhemos para ser o palco dos Encontros Açorianos da Lusofonia como forma de debater os problemas típicos da identidade açoriana no contexto da Lusofonia. O ponto de partida foi trazer aqui académicos, estudiosos, escritores e outras pessoas relacionadas com a identidade açoriana, a sua escrita, as suas lendas e tradições, sempre numa perspectiva de enriquecimento da LUSOFONIA, tal como a entendemos com todas as suas diversidades culturais que, com a nossa podem coabitar.

Pretende-se manter anualmente este fluxo de autores e escritores (expatriados ou não) nas Américas e no Resto do Mundo para que, conjuntamente com os que vivem nestas nove ilhas e no continente debatam a permanência lusófona nos quatro cantos do mundo. Deste intercâmbio de experiências entre os açorianos residentes, expatriados e todos aqueles que dedicam a sua pesquisa e investigação à literatura, à linguística e à história dos Açores, podemos aspirar a tornar mais conhecida a identidade lusófona açoriana, pois estes Encontros visam divulgar o nome dos Açores e a sua presença no seio de uma Lusofonia alargada com mais de duzentos milhões. Deste modo, pretendemos aproximar povos e culturas no seio da grande nação dos lusofalantes, *independentemente da sua nacionalidade, naturalidade ou ponto de residência*, todos unidos pelo facto de falarmos uma mesma língua.

Pretendemos contribuir para o levantamento de fatores exógenos e endógenos que permeiam essa açorianidade lusófona e criativamente questionar a influência que os fatores da insularidade e do isolamento tiveram na preservação do caráter açoriano. Iremos manter uma sessão exclusivamente dedicada à tradução e na qual temos, pela primeira vez, tradutores de autores açorianos. A tradução é uma forma de perpetuar e manter a criatividade da língua portuguesa nos quatro cantos do mundo.

Queremos reiterar o caráter independente destes Encontros, interessados em alargar parcerias e protocolos sem serem subsídio-dependentes, de forma a manter descentralizada a sua realização, assegurando essa sua “independência” através do simbólico pagamento das inscrições. Contamos com o apoio, ao nível logístico, da autarquia e da Direção Regional das Comunidades na deslocação de alguns oradores. Esta independência permite a participação de um leque alargado de oradores, sem temores nem medo de represálias dos patrocinadores institucionais sejam eles governos, universidades ou meros agentes económicos.

Simultaneamente, ao contrário de outros encontros e conferências de formato tradicional em que as pessoas se reúnem e no final há uma ata cheia de boas intenções com as conclusões, estes colóquios visam aproveitar a experiência profissional e pessoal de cada um dentro da sua especialidade e dos temas que estão a ser debatidos, para que os restantes possam depois partir para o terreno, ou seus locais de trabalho e utilizarem instrumentos que já deram resultados

<sup>5</sup> (Vasconcelos, J. G. op cit e Moreira da Silva, Armindo de Melo)

noutras comunidades. Do passado constata-se a criação de uma rede informal que permite um livre intercâmbio de experiências e vivências, que se prolonga ao longo dos anos, muito para lá do colóquio em que intervieram.

A componente lúdica destes Encontros, como se viu na primeira edição, permite induzir uma confraternização cordial, aberta, franca e informal entre oradores e participantes presenciais, em que do convívio saem reforçados os elos entre as pessoas, que se poderão manter a nível pessoal e profissional. Os participantes podem trocar impressões, falar de projetos, partilhar ideias e metodologias, fazer conhecer as suas vivências e pontos de vista, mesmo fora do ambiente mais formal dos Encontros.

E para terminar deixem-me citar esse grande lusófilo António Tabucchi<sup>6</sup> na sua viagem pessoal aos Açores: "*Mulher de Porto Pim*" que é a narrativa de um amor total, apaixonado e violento, a história de uma dupla traição que culmina num final sangrento. Neste espaço em que Tabucchi se move convivem a verdade e a alusão, a realidade e a metáfora. Concretas e visíveis são as baleias, mas também poderosos arquétipos que atravessam lendas e literatura; certas e evidentes são as tempestades, mas os naufrágios são sobretudo os das aventuras inacabadas, histórias impossíveis, vidas destroçadas, onde os olhos brilham inundados de ilhas e promontórios, de planaltos e portos onde não há nada a fazer senão "escrever" e ir vendo os barcos chegar e partir, deixando um rasto de histórias impossíveis e aventuras esquecidas, miragens esfumadas e redutos da memória no arquipélago sonhado dos Açores.

Também nós neste sonho pretendemos combater a insularidade em termos culturais. Portugal, é um país macrocéfalo; existe Lisboa e o resto é apenas paisagem. Aqui, essa macrocefalia centra-se em Ponta Delgada e por isso escolhemos a Ribeira Grande para palco deste evento, tão diferente na sua conceção e finalidade. Esperemos que todos usufruam destas suas especificidades para o tornarmos no mais relevante evento regular do arquipélago<sup>7</sup>. *CHRYS CHRYSTELLO @2007*

## Atas 2007 trabalhos finais

### 1. ANA AÇUILAR FRANCO

[Biodadosfrancoana@hotmail.com](mailto:Biodadosfrancoana@hotmail.com)

Ana Aguilar Franco (Universidade de Lisboa e Universidade Lusófona) – Doutoranda em estudos comparatistas, com uma tese sobre José Rodrigues Miguéis, na Faculdade de Letras da Univ de Lisboa, desde Outubro de 2006.

<sup>6</sup> Tabucchi, António. 1983, *Mulher de Porto Pim e outras histórias*

7. Bibliografia completa

Albuquerque, Luís de, *Os Descobrimentos Portugueses*, Lisboa, Publicações Alfa, 1985.

Arruda, Manuel Monteiro Velho "*Ensaio Crítico*", in Coleção de documentos relativos ao descobrimento e povoamento dos Açores,

Ponta Delgada, Instituto Cultural de Ponta Delgada, 1989, p. LXII.

Campos, Viriato, *Sobre o Descobrimento e Povoamento dos Açores*, Lisboa, Europress, 1983.

Cardeal Saraiva. *Índice Cronológico das Navegações*, etc. Lisboa. 1841.

Cordeiro, P. António. *História Insulana*, Lisboa, 1717.

Dicionário de História de Portugal - Direcção de Joel Serrão.

da Silva Ribeiro, Luís. *Formação histórica do povo dos Açores*, in Açoriana, Angra, 1941.

de Freitas, Jordão. *As Ilhas do Arquipélago dos Açores na História da Expansão Portuguesa*, Lisboa.

de Sá, Aires. *Frei Gonçalo Velho*, Lisboa (2 Vols).

do Canto, Ernesto, *Biblioteca Açoriana*, Pta. Delgada, 1890.

Ferreira de Serpa, A.. *O Descobrimento dos Açores*, Porto, 1925.

Ferreira Drumond, F. *Anais da Ilha Terceira*, Angra (4 Vols.).

Fruituoso, Gaspar, *Saudades da Terra*, Vols III e IV.

Lisboa, Luís João, "*Açores*", in Luís de Albuquerque (dir.), *Dicionário de História dos Descobrimentos Portugueses*, vol. I, Lisboa, Círculo de Leitores, 1994, pp. 12-15.

Major, Henry. *Vida do Infante D. Henrique*, Lisboa, 1876.

Monteiro, Jacinto, "*Descobrimentos das Flores e Corvô*", in *Os Açores e as dinâmicas do Atlântico – do Descobrimento à II Guerra*

Mundial, Instituto Histórico da Ilha Terceira, Angra do Heroísmo, 1989, pp. 247-255

Monteiro Velho Arruda, Manuel. *Coleção de Documentos Relativos ao Descobrimento e Povoamento dos Açores*, Ponta Delgada, 1932.

Moreira da Silva, Armindo de Melo, *Ribeira Grande De ontem até hoje vol. 1*, 2000, Ponta Delgada

Peres, Damião. *História dos Descobrimentos Portugueses*, P. Delgada, 1890.

Vasconcelos, Jorge Gambôa de. *El-Rei D. Manuel I e as largas perspectivas urbanas que o seu foral de 1507 abriu à nova cidade da Ribeira Grande*. Ponta Delgada, "Insulana", 1984.

- Mestrado em estudos americanos, com uma tese sobre Ralph Waldo Emerson, pela mesma instituição.
- Licenciatura em LLM – Estudos Ingleses e Alemães pela mesma instituição
- Licenciatura em Tradução pelo ISLA

Dados profissionais:

- Experiência profissional universitária mais relevante em:
- Língua Portuguesa e Português – Língua Estrangeira, na Univ Lusófona
- Língua e Cultura Portuguesa (PLE) na Faculdade de Letras da Univ de Lisboa
- Inglês e Cultura Inglesa/Americana,

### JOSÉ RODRIGUES MIGUÉIS: LETRAS AMERICANAS EM LÍNGUA PORTUGUESA

No artigo "Garranos, Polvos, Cotovias e Gato por Lebre (Sobre os problemas da tradução)", publicado na *Seara Nova*, em 1965, José Rodrigues Miguéis tece considerações sobre aspetos concretos, ilustrativos de dificuldades decorrentes do estabelecimento de uma relação entre a cultura do texto de partida e a do texto de chegada. O texto decorre da sua preocupação com esta área, em virtude da experiência enquanto tradutor, sobretudo de texto literário, que até àquela data incluía Stendhal, Carson McCullers, Scott Fitzgerald. Trata-se de uma atividade, aparentemente secundária, tendo em conta a quase total dedicação à criação literária, mas que desempenha um papel determinado no contexto da sua obra.

Na verdade, Miguéis, que em 1936 se instala em Nova Iorque, onde residirá até à sua morte, em 1980, com exceção de algumas estadas em Lisboa e uma curta experiência profissional no Brasil, dedicou a sua vida às letras, em português, sobretudo como escritor, mas também como redator na secção portuguesa das *Seleções do Reader's Digest* e tradutor.

Tendo por base a dupla condição sociocultural de Miguéis, de português e americano, fundamentada pela sua naturalização americana, ou ainda, pela natureza das temáticas de romances, novelas ou contos, incluindo ambientes portugueses e americanos, a quem Onésimo Teotónio de Almeida se referiu como "Lisboa em Manhattan", no título de um artigo sobre o escritor, em 1981, pretende-se observar opções tradutórias, nomeadamente na obra *O Grande Gatsby*, no âmbito dos estudos de tradução, bem como propor significados para a existência da tradução no percurso da sua atividade profissional e da sua relação com a cultura portuguesa.

Miguéis publica, na *Seara Nova*, em 1965, o artigo "Garranos, Polvos, Cotovias e Gato por Lebre (Sobre os problemas da tradução)", na *Seara Nova*, no qual tece considerações sobre aspetos concretos, ilustrativos de dificuldades decorrentes do estabelecimento de equivalências entre a cultura do texto de partida e a do texto de chegada. Trata-se do olhar crítico de um escritor com longa experiência nesta área. Em 1960, no *Diário de Lisboa*, no artigo "Era Uma Vez um Désiré...", havia já problematizado sobre estas questões, nomeadamente, sobre uma possível relação lexical entre "désiré" em francês, "desire" em inglês, "desir" em francês e "desejo" em português, que estaria na origem do título *A Streetcar Named Desire (Um Elétrico Chamado Desejo)*. No mesmo texto, aproveita o ensejo para, com ironia, discorrer sobre a oportunidade simbólica da tradução de "busy like a cat on a hot tin roof": "gata em telhado de zinco quente". Recusando a defesa de uma "pureza" da língua e defendendo uma eventual "miscigenação", conquanto esta não implique uma subalternização linguística, termina com uma consideração de natureza teórica (1960:8): Porque traduzir, meus filhos, não é trocar palavras de uma língua em palavras de outra – mas encontrar as equivalências idiomáticas, transferir as formas verbais de uma cultura ou estrutura mental para o pensamento e estrutura sintática de outro idioma.

A tradução é um facto ao longo da carreira do escritor: em 1927 (aos 26 anos), traduz e adapta a partir do inglês o *Curso sistemático de lições de coisas: Primeiro ciclo*, com introdução de António Sérgio; em 1935, traduz *A Abadessa de Castro*, de Stendhal; em 1942, após adquirir a nacionalidade americana, inicia uma colaboração de cerca de dez anos, no início, como coeditor e, mais tarde, como colaborador independente do *Reader's Digest*, sendo consensualmente reconhecido como o tradutor mais competente para a publicação; em 1958, traduz *Coração Solitário Caçador*, de Carson McCullers; em 1960, *O Grande Gatsby*, de Scott Fitzgerald; entre 1958 e 1962, seis contos inseridos na coleção *O Livro*

*das Mil e Uma Noites*, com introdução de Aquilino Ribeiro (1958-1962); em 1961, colabora com Raymond Sayers na edição de um disco, com fins pedagógicos, declamando em inglês poetas portugueses por si traduzidos; em 1974, traduz *Uma Luz ao Escurecer*, de Erskine Caldwell. Trata-se, pois, de uma atividade multifacetada que coloca em evidência um interesse especial pela literatura americana, pela língua e cultura portuguesa, um olhar atento para aspetos teóricos, mas que é condicionada por necessidades de ordem pecuniária.

Em 1947, em carta para Mário Neves, inserida na biografia organizada por este, desabafa sobre as dificuldades em conciliar as duas absorventes ocupações da sua vida, a criação literária e a tradução (1990:171-172): "Imagine o que é ter de traduzir e rever para publicação, entre 10 e 29 do mês, cerca de 33.000 palavras em qualidade «estritamente Miguéis» — sabendo-se que o estilo e assuntos do R.D. [*Reader's Digest*] são como o Urânio-X...só à força de ciclotrão! [...] Se eu pudesse viver de abstrações, e empregar todo esse tempo em escrever, quanto não poderia ser feito! Demais, escrever é-me muito mais fácil do que traduzir..." Não menos significativa é esta última frase. Na verdade, em vários momentos Miguéis comentou escrever compulsivamente, assumindo que a vida não era suficientemente longa para pôr no papel todas as ideias que ainda tinha para transmitir. Os lamentos, na missiva, prosseguem: "Hoje, por exemplo, sentei-me a esta mesa às 10 da manhã; lutei todo o dia com salmões, toninhas e frutas da menagerie do R.D. — e às 7.30, para mudar o disco, ponho-me a escrever-lhe. E assim quase todos os dias, para aprontar aquelas duas a três páginas da revista, sem as quais não há o clássico *bacon & eggs*! "E em cima disto, escrevo! E é preciso ler! E algum convívio, ainda que seja forçado e enjoativo! Termina com um toque de ironia, recurso característico em Miguéis, fazendo uso de um soneto de Camões: Não interprete à letra os queixumes: ainda por cá há reservas de bom humor! Peça aos deuses do *Ver e Crer* que de cá bem cedo me levem a vê-lo, e terá colaboração.

Em 1961, de novo em carta para Mário Neves, presente na bibliografia já mencionada, Miguéis continua a tecer comentários sobre as circunstâncias que envolvem a produção literária (1990:219): "No contacto quotidiano e real das nossas coisas, voltarei à atividade. Não é que não tenha trabalhado imenso: mas dos livros em que trabalho quase tudo é impublicável, e o resultado é um certo desânimo. Acresce que a necessidade me tem obrigado a aceitar trabalhos de tradução (nada como antigamente) que me amola o juízo e comem energia. Não entro em detalhes ociosos! Cada dia mais metido na concha...*Portugal dói* — ainda mais cá fora, porque é na feroz concorrência com outros países, num meio gigantesco, que as nossas fraquezas sobressaem mais: nas letras, na política, no turismo, no comércio...em tudo." A dolorosa conjuntura política portuguesa, que continuava a dificultar-lhe a publicação da sua obra, força-o a permanecer dependente de traduções técnicas, num contexto de extrema concorrência em que o peso económico do Brasil dominava a indústria da tradução para português. A propósito das dificuldades com a censura, registe-se, anos antes, o recurso engenhoso utilizado por Miguéis para se subtrair à revelação da autoria de textos seus. Na verdade, em 1934, debatendo-se entre a sua condição de contador de histórias e os seus problemas de consciência, ao pensar na edição de *Uma Aventura Inquietante*, sob a forma de folhetins, no jornal *O Diabo*, opta por recorrer ao pseudónimo Ch. Vander Bosch, nome de um hipotético escritor belga de quem Miguéis seria o tradutor. A sua partida para os EUA iria interromper a periodicidade da publicação, retomada em 1936, após Miguéis ter tornado público que, em virtude do desaparecimento do tal escritor belga, iria escrever a conclusão da história...

Ainda a propósito das traduções técnicas, Camila Miguéis, em entrevista conduzida por Maria de Sousa, integrada em *José Rodrigues Miguéis: Lisboa em Manhattan*, editada com a coordenação de Onésimo Teotónio de Almeida (2001:235), menciona o significativo volume de textos de vária ordem, traduzidos por Miguéis. E exemplifica a sua dedicação, contando que o escritor chegou a visitar uma fábrica para aprender a usar um torno, uma vez que teria que traduzir o *Manual do Torneiro*. O próprio Miguéis, em 1968, entrevistado em Nova Iorque pelo *Diário de Lisboa*, questionado sobre o modo como se assegura a subsistência deste "escritor português em Nova Iorque" responde (1968:5-6): "trabalhando, isto é, escrevendo e traduzindo. Durante muitos anos na secção portuguesa do *Reader's Digest*, proferindo conferências, fazendo traduções, inclusivamente de propaganda de máquinas agrícolas...". Mais tarde, em 1980, na última entrevista que concede, conduzida por Carolina Matos, ainda a pretexto das dificuldades de aceitação sentidas enquanto intelectual estrangeiro a escrever em português, Miguéis reafirma que a tradução havia sido a sua fonte permanente de rendimento (2001: 251-258).

As primeiras linhas de "Garranos, Polvos, Cotovias e Gato por Lebre (Sobre os problemas da tradução)", já mencionado, que viria a ser objeto de protesto por parte de Lyon de Castro, diretor de Publicações Europa-América, um dos visados no artigo, e de defesa, por parte da Direção da *Seara Nova*, são relevantes para aferir da dimensão

abrangente do papel desempenhado pelo exercício da tradução, em Miguéis (1965: 281-282): "As experiências do tradutor português *in partibus infidelium* dariam para um livro de memórias em que se ouviria latejar um coração retalhado: o do expatriado que a todas as horas trava inglório combate em defesa dessa pátria impalpável e epiderme interior que é a língua materna, contra adversários e concorrentes de toda a ordem, desde os próprios compatriotas deserdados da cultura, [...] aos nossos irmãos brasileiros, com frequência ultraciosos da sua originalidade, [...] aos espanhóis e hispanos de vários matizes, que em muitos casos, por ignorância e chauvinismo, teimam em não reconhecer o facto autónomo do mundo luso-brasileiro ("el português es castellano mal hablado!") e aos próprios norte-americanos, mal-informados, alheios às picuinhas de minorias, e empenhados, sobretudo, em vender a sua mercadoria (ou filosofia) ao freguês, por meio de uma gíria que lhe agrade". O autor afirmará mais adiante: "só lá fora se compreende o que vale uma Gramática e o que significa uma Cultura!"

No excerto, o autor traça um cenário completo da presença da cultura portuguesa, no mundo, em termos de afirmação, de autonomia, assim como de mais-valia comercial. No último comentário transcrito, Miguéis foca um aspeto, atual, ao associar o grau de implantação política de um país à relevância da sua língua e cultura.

O texto, marcado por um tom, a um tempo, irónico e incisivo, no qual afirma a qualidade de tradutor para fundamentar as suas opiniões, valoriza a existência, na época, nos EUA e em vários países, de uma ampla e pertinente discussão em torno da atividade tradutória, evidente através da multiplicidade de congressos, artigos, livros, não obstante, segundo ele, a continuada ocorrência de "atentados contra o sentido dos textos" que limitam os leitores a terem acesso a "meras aproximações". Miguéis dá exemplos, que estão na origem do sugestivo título do artigo e da citação do adágio popular "gato por lebre": um dos casos indicia a ausência, na época, junto da opinião internacional, de uma separação clara entre o português e o castelhano, pois da troca entre a homografia de "polvo" (em espanhol) e de "polvo" (em português) resultou a sua tradução para "dust" (em inglês); o outro caso, ilustrativo de opções questionáveis na eventual ausência de equivalentes culturais, diz respeito ao título da obra de Harper Lee, *To Kill a Mockingbird*, traduzido para *Não Matem a Cotovia*. Serão as críticas formuladas ao título português, da responsabilidade do editor, e não do tradutor, como era prática corrente, que motivarão a contestação por parte de Lyon de Castro, acompanhada de justificação. Atendendo à situação dos estudos de tradução em Portugal, nas décadas de 50, 60, Miguéis demonstra preocupações consonantes com as influências exercidas pelo meio cultural em que estava inserido.

Tal como já foi referido, a este grau de preocupação está, ainda, subjacente o seu interesse pela cultura e pela literatura americana, facto várias vezes por ele referido nas entrevistas concedidas em diversas fases da sua vida. Com recorrência, incluiu Carson McCullers, Scott Fitzgerald e Erskine Caldwell na lista dos escritores preferidos o que, inclusive, motivou a elaboração dos prefácios "Carson McCullers ou A Vitória da Comunicação" para *Coração, Solitário Caçador* e "Scott Fitzgerald ou a Autodestruição Criadora" para *O Grande Gatsby*. A respeito deste romance, uma breve nota no suplemento literário do *Diário Popular* (1960: 6) dá conta da "tradução primorosa de José Rodrigues Miguéis" e classifica de notável o seu prefácio intitulado "Scott Fitzgerald ou a autodestruição criadora". Noutra publicação, *Vértice* (1960:514-515) igualmente se enaltece a qualidade do prefácio, considerado ótimo e esclarecedor, acrescentando-se ainda: "...uma desconcertante e, ao mesmo tempo, patética revelação da sua face íntima." Relativamente ao texto traduzido é afirmado: "A tradução é fluente e geralmente correta, apesar de certas construções ou termos que a longa permanência do tradutor na América ou uma deficiente revisão deixaram passar..." Trata-se de uma observação significativa, atendendo às preocupações sempre manifestadas por Miguéis em termos linguísticos e culturais, num contexto de respeito pela língua portuguesa, mas cuja longa permanência nos EUA, a que acresce a sua excelente capacidade de observador e visão jornalística, irá ter consequências não só a nível da criação literária, como também a nível da tradução, atendendo às temáticas abordadas, em especial nos contos, ao léxico e à sintaxe.

Tomando como objeto de observação *O Grande Gatsby*, verifica-se a existência de determinadas ocorrências relevantes, que carecem de comentário:

a) Diversos vocábulos ingleses são mantidos no texto de chegada: settler; front (no sentido de "frente de guerra"); cab; taxi; week-ends; drink; subway; cocktail; hello!; party (tanto no sentido de "festa" como "grupo de pessoas"); bootlegger; knickerbockers; deck; elevated; all right!; highballs; gentleman; roadster; rout; cottages; saloon; fox (no texto de partida "foxtrot"); nurse; "how-de-dol"; ale; buttler; standard; college; ferry-boat; mint-julep; pool-room. Estes dois últimos

foram objeto de Nota do Tradutor. Quanto a coronel e Oxford, surgem no texto de chegada com a grafia coroner e oggsford por forma a manter a caracterização do nível sociocultural das personagens.

b) Alguns vocábulos são traduzidos por termos franceses: evening dress é traduzido por vestido de soirée; frosted wedding-cake, por glacé da pastelaria nupcial; popular cafés, por boîtes.

c) A expressão heavily beaded eyelashes é traduzida por kohl.

d) Os vocábulos franceses, no texto de partida, são mantidos no texto de chegada: hotel de ville; bureau; chiffon; hors-d'oeuvre; coupé; tablier; habitué; boudoir; ménagerie; de reproche; suite.

e) O pronome pessoal You é traduzido por tu ou você, de acordo com as convenções das formas de tratamento em Portugal, segundo um critério de adequação ao estatuto social das personagens e às relações interpessoais na narrativa.

f) Ocasionalmente, frases no texto de chegada apresentam uma estrutura sintática muito próxima do texto de partida. Por exemplo, From the moment I telephoned news of the catastrophe to West Village foi traduzido da seguinte forma: Desde o instante em que telefonei a notícia da catástrofe para West egg Village.

Perante os casos apresentados, é evidente a manutenção de determinados vocábulos ingleses por se tratar de anglicismos que integram a língua portuguesa. Contudo, em diversas situações, este facto não se verifica e atesta, de facto, a grande proximidade do autor à língua inglesa. No que concerne o recurso a vocábulos franceses em vez de portugueses, trata-se de uma opção, sobretudo, decorrente da efetiva influência da cultura francesa na sociedade portuguesa de então, da qual resultou a adoção de inúmero léxico francês. Não é de desprezar, ainda, o facto de Miguéis, em época anterior à sua partida para os EUA, em 1935, ter passado uma temporada na Bélgica, facto que concorre para uma maior fluência linguística. A alínea f) enuncia um aspeto que constitui, com efeito, uma situação paradigmática de convivência simultânea entre a língua inglesa e a portuguesa, na estrutura mental de Miguéis, enquanto tradutor.

Neste sentido, considere-se a afirmação de David Brookshaw, tradutor de *The Polyedric Mirror: Tales of American Life*, na introdução da obra (2005:13): "One of the most abiding comments made by the appreciators of Miguéis as a writer in Portugal is his 'portuguesismo' [...]. The supreme expression of this, according to his commentators, was that he always wrote in Portuguese, in spite of the fluency he gained over the years and the fact that he often resorted to English words and terms (preserved in italics in the translation), not to mention occasionally anglicizing his Portuguese." E acrescenta mais adiante: "What is perhaps more interesting about Miguéis and undoubtedly a feature that adds to the uniqueness of his work, is the fact that he in effect became a writer of the diaspora, assuming many of the intellectual characteristics of a man of two worlds, or between two worlds." Não obstante ser um dado adquirido a opção irredutível de Miguéis em escrever sempre em português, dando assim continuidade à intenção de permanecer ligado à cultura que o viu nascer, tal como diversas vezes o afirmou, e de que é ilustrativa a citação de *Um Homem Sorri à Morte com Meia Cara* (.....): "Era a minha maneira de continuar a viver em Portugal, sem lá estar", é igualmente importante considerar as opções estéticas inseridas num universo estritamente americano.

Acresce a este facto que a condição de José Rodrigues Miguéis, português e naturalizado americano em 1942, o coloca, pois, numa dupla condição cultural, com reflexos igualmente evidentes na sua criação literária. Nascido em 1901 na premonitória Rua da Saudade, em Lisboa, cedo parte do seu país, inicialmente, como já referido, para a Bélgica e em 1936 para os EUA, onde permanecerá até 1980, ano da sua morte, com breves interrupções para se deslocar a Lisboa, por motivos pessoais e, ao Brasil, por motivos profissionais. A vontade de regressar constitui um sonho que tem necessidade de alimentar, mas não de concretizar. A sua correspondência pessoal integra diversas cartas em que fica claro um sentimento de não-pertença a espaço algum. Contudo, decidiu ficar em Nova Iorque até ao fim da vida. Considere-se a observação de Brookshaw que reforça esta ideia (2005: 18): "There is little doubt that Miguéis could have returned to Portugal if he so wished. However, in spite of his attachment to his roots, he could never re-forge the links with Portugal where, to his regret, he remained largely unrecognized. The link between the expatriate and his native land remained fraught with contradiction". Existe um não-espaço, um lugar entre as duas realidades que dão forma à sua identidade cultural. Leia-se o comentário de Miguéis, incluído nos manuscritos constantes do espólio, citado por Onésimo Teotónio de Almeida (2002: 17): "Decerto, eu pratiquei contradições. Pratico-as ainda. Quem tiver a consciência limpa que me apedreje... Mas o que faço, o que tenho feito, é com paixão, com essa tenacidade que é o meu motivo de orgulho, a minha honra. Como um artífice que tem por alvo a simplicidade. A sua

multifacetada produção literária tem, assim sido necessariamente, objeto de abordagens que ora enfatizam as marcas da diáspora, ora realçam a americanidade da sua obra.

Por um lado, Miguéis é autor de romances, de inspiração autobiográfica, emblemáticos da literatura portuguesa do séc. XX, nomeadamente, *A Escola do Paraíso* e *O Milagre Segundo Salomé*, consensualmente referidos como retratos impressivos da sociedade lisboeta durante momentos históricos relevantes, nomeadamente, a Implantação da República e a ascensão do Estado Novo. *O Milagre Segundo Salomé*, em especial, cuja criação lhe tomou cerca de 30 anos da sua vida, publicado em 1975, e recentemente adaptado para o cinema, foi considerado por ele a sua obra-prima. Por outro lado, a produção de contos inclui, entre outras, temáticas marcadamente de inspiração portuguesa (a título exemplificativo, considere-se "Gente da terceira Classe") assim como totalmente americanas (por exemplo, "O Natal do Dr. Crosby").

A dedicação de Miguéis à tradução, atendendo às diversas vertentes abordadas, enquadra-se, pois, no carácter multifacetado da sua obra, com destaque para a defesa da cultura portuguesa, a par do forte interesse pela literatura americana. O passo ora transcrito da introdução que prepara para a sua tradução de *Coração Solitário Caçador*, de Carson McCullers, (1987:14-15) abre uma nova janela de entendimento: "Tem-se dito e acreditado que *The Heart is a Lonely Hunter* trata, antes de tudo, da irremediável Solidão: o próprio título parece sugerir-lo. [...] Muito ao invés, segundo creio, este romance diz-nos da luta dos homens contra a solidão, e da sua vitória sobre ela: da necessidade e da possibilidade da comunicação. Sem isso como a entenderíamos nós? Escrever um livro, mesmo no relativo isolamento, é já vencer a solidão, é comunicar, participar, agir, influenciar e propor maneiras de vencer o Horror Subjacente ou Patente.

A tradução, enquanto outra força criadora presente em Miguéis, revela, então, mais uma forma a que o escritor recorre com a finalidade de derrotar sentimentos de solidão, de que não raras vezes se queixava, mas que, afinal, sabia repudiar com veemência.

#### Bibliografia

- Aguiar, Maria Virgínia (1963) "Rodrigues Miguéis de Novo em Portugal" in *República*, Lisboa Nr. 1744, 1 e 11
- Almeida, Onésimo Teotónio (1987) "J. Rodrigues Miguéis – Um Arranha-céus que Falava Português" in *L(USA)ÁNDIA a Décima Ilha*, Angra do Heroísmo: Dir. Serv. Emigração.
- Almeida, Onésimo Teotónio (2002) "Retrato do artista enquanto escritor" in Onésimo Teotónio Almeida (org) *José Rodrigues Miguéis: Uma Vida em Papéis repartida*, Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, 13-23.
- Almeida, Onésimo Teotónio (2002) *José Rodrigues Miguéis: Uma Vida em papéis repartida*, Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- Almeida, Onésimo Teotónio e Rego, Manuela (2001) *José Rodrigues Miguéis: 1909-1980 Catálogo da Exposição Comemorativa do Centenário do Nascimento*, Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- Avelar, Mário (1994) *América Pátria de Heróis*, Lisboa: Edições Colibri.
- Azevedo, Manuel (1968) "Um Escritor Português nos Estados Unidos" in *Diário de Lisboa*, 5-6.
- B.A. "O Grande Gatsby" in *Vértice* Vol XX, nº. 204, 514-515.
- Brookshaw, David (2005) *The Polyedric Mirror: Tales of American Life*, Providence, Rhode Island: Gávea-Brown.
- Castro, Francisco Lyon (1965) "Publicações Europa-América Comentam Um Artigo de Rodrigues Miguéis" in *Seara Nova* Nº 1442.
- *Diário Popular* (1960) "O Grande Gatsby por F. Scott Fitzgerald" in *Diário Popular, Supl Literário*, 6.
- Fitzgerald, F. Scott (1992) *The Great Gatsby*, Londres & Nova Iorque: Penguin.
- Freitas, Vamberto (2002) "Miguéis e a Luso-Americanidade Literária" in Onésimo Teotónio Almeida e Manuela Rego (org) *José Rodrigues Miguéis: Uma Vida em Papéis repartida*, Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, 93-102.
- Henriques, Mário (1959) "José Rodrigues Miguéis, Primeiro Prémio 'Camilo', afirma: 'Só Pretendo Contar Histórias Simples e Claras!'" in *Diário Popular Supl. Literário*, Lisboa Nº 131, 1, 6 e 11.
- Kerr Jr., John Austin (1977) *Miguéis – To the Seventh Decade*, University, Mississipi: Romance Monographs.
- Lopes, Norberto "Um Escritor volta à vida que ele conheceu e viveu com todas as ansiedades do tempo" in *Diário de Lisboa* Nº 12.666, 1 e 14.

- Matos, Carolina (2001) "Entrevista com José Rodrigues Miguéis" in Onésimo Teotónio Almeida (org) *José Rodrigues Miguéis: Lisboa em Manhattan*, Lisboa: Estampa, 251-258.
- Miguéis, José Rodrigues (1991) *O Grande Gatsby*, Lisboa: Editorial Presença.
- Miguéis, José Rodrigues (1987) *Coração Solitário Caçador*, Lisboa: Europa-América.
- Miguéis, José Rodrigues (1960) "Era Uma Vez Um Désiré..." in *Diário de Lisboa*, 5 de Setembro, 8.
- Miguéis, José Rodrigues (1965) "Garranos, Polvos, Cotovias (Sobre os problemas da tradução)" in *Seara Nova*, nº 1439, 281-282.
- Monteiro, George (1983) *Steerage and Ten Other Stories*, Providence, Rhode Island: Gávea-Brown.
- Neves, Mário (1990) *José Rodrigues Miguéis: Vida e Obra*. Lisboa: Caminho.
- Sayers, Raymond (2002) "A América de José Rodrigues Miguéis" in Onésimo Teotónio Almeida (org) *José Rodrigues Miguéis: Lisboa em Manhattan*, Lisboa: Estampa, 25-44.
- Sousa, Maria (2001) "Conversa com Camila Miguéis" in Onésimo Teotónio Almeida (org) *José Rodrigues Miguéis: Lisboa em Manhattan*, Lisboa: Estampa, 235.

## 2. ANA CLÁUDIA DE SOUZA Biodados [anacs3@yahoo.com.br](mailto:anacs3@yahoo.com.br) [anacs3@gmail.com](mailto:anacs3@gmail.com)

A Professora Ana Cláudia de Souza é brasileira, reside no Sul do Brasil, na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, em área de colonização açoriana. Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (1995), mestrado (1998), doutorado (2004) e pós-doutorado (2006) em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professora do Departamento de Metodologia de Ensino e da Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. Possui experiência de ensino e pesquisa na área de Ensino de Língua Portuguesa, Leitura e Tradução. Realiza seus trabalhos acadêmicos em prol da lusofonia. Em seu pós-doutoramento, investigou os processos e o emprego de estratégias de leitura de universitários do sul do Brasil. Atualmente, concentra suas pesquisas no ensino-aprendizagem da língua portuguesa, particularmente no que concerne à prática do português em ambiente de ensino.

## A LEITURA E SEU PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DO PORTUQUÊS NO BRASIL

### 1. Sinopse

*Neste trabalho, examinam-se alguns dos dados e procedimentos do ensino/aprendizagem da leitura no âmbito educacional brasileiro, bem como perspectivas para o aprimoramento da atuação docente. A leitura, entendida como processo de construção de sentido a partir da linguagem escrita, representa um universo ainda pouco explorado para muitos daqueles que estiveram — ou ainda estão — inseridos no meio escolar. Aqueles aos quais a leitura é acessível desfrutam de maior possibilidade de experiências novas, iluminadoras e prazerosas, que conduzem ao desenvolvimento do saber, contemplando a possibilidade de estabelecimento voluntário de busca por conexões pertinentes com várias fontes de informações, acessíveis — exclusiva ou prioritariamente — por meio de veículos escritos. Não é fato novo a questão de a educação brasileira refletir, ainda, um quadro desalentador. Embora haja grandes esforços no sentido de fazer evoluir as práticas didático-pedagógicas e adaptá-las às tendências em termos de metodologias de ensino, ainda existem muitas carências a serem supridas. Um olhar atento aos processos escolarizados de letramento no Brasil permite perceber a necessidade premente de mais ações pedagógicas voltadas tanto à prática quanto à pesquisa, dedicadas à aprendizagem e ao desenvolvimento da leitura de textos escritos. Observa-se que, mesmo ao final da educação básica e obrigatória, os estudantes, por vezes, ainda não atingiram grau de maturidade que os permita interagir com grande parte dos diversos gêneros discursivos escritos que a eles se apresentam cotidianamente. Considerando a indagação que se nos apresenta diariamente a respeito da prática docente, o objetivo deste trabalho é apresentar e discutir dados relativos*

*à situação da leitura no Brasil e alguns de seus aspectos cognitivos, sociais e educacionais. A intenção é também vislumbrar um ambiente favorável à formação de indivíduos-leitores com maior grau de autonomia, além das fronteiras do ambiente escolar.*

## **2. A leitura no contexto nacional brasileiro: em busca de um ensino mais (a)efetivo e significativo**

Considerando a crescente preocupação com a situação educacional do país, em termos qualitativos e também quantitativos, o Brasil vem desenvolvendo internamente ou participando de avaliações internacionais acerca do nível de letramento dos seus estudantes (cf. Souza, 2004).

Desde o ano 2000, estamos envolvidos, a convite da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). O instrumento de avaliação PISA, desenhado por especialistas de 30 países com vasta experiência na elaboração e execução de sistemas de avaliação, objetiva analisar o quanto os estudantes entre 15 e 16 anos de idade, em fase de conclusão da educação fundamental e obrigatória, adquiriram conhecimentos e competências essenciais para a participação efetiva na sociedade (Brasil, 2001; Organisation for Economic Co-operation and Development, 1999, 2002, 2003).

Uma das áreas focalizadas pelo PISA é a leitura, cujo foco de testagem aconteceu no ano 2000, com a dedicação de dois terços da prova a tarefas envolvendo a avaliação do nível de letramento dos estudantes nas seguintes subescalas de leitura: identificação e recuperação da informação, e interpretação e reflexão acerca de materiais escritos provenientes das mais diversas esferas sociais. Tais subescalas foram desdobradas em cinco níveis de proficiência.

Os cinco níveis de proficiência mensurados pelo PISA-2000, em escala ascendente, partem da identificação e localização de informações proeminentes, de conteúdo e estrutura familiares, explicitamente apresentadas no texto; passam pelos processos de inferência e pelo estabelecimento de vínculos entre texto, conhecimentos prévios e experiências pessoais. Os níveis mais elevados envolvem a compreensão de textos longos ou complexos, a formulação de hipóteses, a avaliação de texto não familiar e a autoavaliação.

Conforme sugerem os resultados da avaliação internacional PISA-2000 (Brasil, 2001:59-60), os estudantes brasileiros, cujo tempo de escolaridade é igual a sete anos, não alcançaram o menor nível de proficiência em leitura, ou seja, não desenvolveram as competências básicas de leitura mensuradas por este programa de avaliação.

Os estudantes com 8 anos de escolaridade alcançaram nível 1 de proficiência em leitura, isto é, foram capazes de localizar informações explícitas em um texto, reconhecendo o tema principal e construindo conexões simples entre uma informação expressa em texto de uso cotidiano e outras informações já conhecidas.

Finalmente, aqueles com experiência escolar superior a 8 anos atingiram, no máximo, nível 2 de proficiência em leitura. Este dado significa que eles foram capazes de localizar informações que podem ser inferidas a partir de um texto familiar, reconhecendo sua ideia principal e compreendendo as relações ou construindo sentido entre o texto e outros conhecimentos extraídos de sua experiência pessoal.

Os níveis mais elevados de proficiência em leitura não foram alcançados por nossos estudantes. Nesses níveis, solicitavam-se: integração entre várias porções textuais, relação entre tais informações e conhecimento previamente adquirido, formulação de hipóteses, avaliação crítica, assim como compreensão global e detalhada de textos mais e menos familiares.

Evidência similar foi obtida por meio das testagens nacionais do Sistema de Avaliação do Ensino Básico-2003 (SAEB). Os dados relativos ao ensino médio mostram que a maioria dos estudantes encontra-se em estágio crítico (34,7%) e intermediário (55,2%) nos aspectos concernentes à competência em leitura. Esses resultados indicam que os aprendizes desenvolveram algumas habilidades de leitura; todavia, tais habilidades são insuficientes para o nível de escolaridade em que eles se encontram (Brasil, 2004:37-8).

Alliende e Condemarín (2005:11), preocupados com o insuficiente nível de letramento em leitura dos estudantes da América do Sul, comentam um fato bastante conhecido: a interferência da reprodução mecânica da imagem, por meio,

principalmente, da televisão e do computador sobre a leitura de textos escritos, que perde o *status* de principal meio de difusão cultural.

É interessante observar que, em países desenvolvidos nos quais são altos os níveis de competência em leitura, a reprodução mecânica da imagem não parece provocar distanciamento dos livros. Há forte demanda editorial, e é elevado o número de indivíduos que dedicam horas diárias à leitura de textos escritos.

Ao contrário, em países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, a despeito da considerável demanda editorial, o interesse pela leitura parece passar por um período de declínio, e o ensino da leitura talvez se tenha tornado, para muitos profissionais, uma tarefa cada vez mais difícil. É ainda bastante grande o número de estudantes que não conseguem lidar com o material escrito, depois de anos de escolarização. Acresce-se o fato de que o hábito da leitura não parece ser parte do cotidiano de muitos brasileiros.

Em face desta situação, os educadores são diariamente desafiados a proporcionar experiências de aprendizagens que atraiam e absorvam os estudantes, uma vez que, para aprender, é preciso vivenciar, estar emocionalmente envolvido em tarefas voltadas ao objeto de aprendizagem (Brand & Donato, 2001).

Neste sentido, é premente que tomemos medidas - como as que já vêm sendo incentivadas pelo governo - para permitir que nossos estudantes não sejam privados da leitura de materiais escritos e que sejam atraídos a experiências prazerosas e envolventes com o mundo das letras.

No que concerne ao ensino, McGuinness (2006) alerta para o risco de se estar declinando para um aprendizado de leitura possivelmente aleatório, fato que pode interferir em práticas pedagógicas sistematizadas ou até mesmo perturbá-las. Daí a recomendação de que, nas aulas de leitura como um processo de interação, enfatizem-se tanto as estratégias cognitivas como as metacognitivas, oferecendo aos estudantes textos variados que lhes sejam interessantes, que tenham relação com o seu conhecimento, trazendo sempre dados novos para que possa haver ampliação do conhecimento, mas baseando-se em um universo que, de certa forma, seja de domínio do estudante.

Fazendo uma alusão ao paradoxo de Mênon<sup>8</sup>, como é que se pode conduzir uma procura quando não se sabe o que algo é? E como é que se pode saber que essa procura deu resultado, em uma situação de amplo desconhecimento? Em síntese, não se aprende aquilo que já se conhece, porque não há razão para isso, mas também não se aprende aquilo que se desconhece completamente, porque não se sabe que caminho tomar e não se encontram pontos de ancoragem para o conhecimento novo.

Desse modo, nas aulas de leitura, as tarefas não se deveriam distanciar excessivamente do conhecimento dos aprendizes, por causa do risco de que eles desistam em função do elevado grau de dificuldade ou do baixo índice de interesse. Mas também não poderiam permanecer encerradas nos domínios de conhecimento já circunscritos. O estudante, naturalmente, não está interessado em estudar aquilo que ele já sabe — e nem precisa fazê-lo.

No que concerne a aspectos cognitivos, é importante lembrar que o cérebro humano possui a capacidade de perceber as regularidades da linguagem, as regras que regem as mais diversas modalidades linguísticas, sejam elas orais ou escritas. O envolvimento precoce em um ambiente letrado, naturalmente, propicia a criação de uma aura favorável à aprendizagem da escrita. Contudo, somente a imersão neste universo não é suficiente.

**Pelo fato de a escritura ser um construto, fruto da invenção humana, não há um modelo universal de leitura aplicável a todas as línguas. Logo, um sistema linguístico escrito específico, bem como suas regras de articulação, organização e uso em contextos significativos precisam ser sistematicamente aprendidos, ainda que esta aprendizagem esteja desvinculada dos meios de formação escolares (McGuinness, 1999, 2006).**

De qualquer modo, ao se focalizar o contexto escolar, é interessante que se leve em consideração que a leitura se desenvolve de modo mais eficaz em ambiente que ofereça ampla gama de estímulos da linguagem oral e escrita, que proporcione experiências significativas e que crie um ambiente provocador da motivação para escutar, ler e pronunciar-

<sup>8</sup> *Mênon* é um dos diálogos de Platão, no qual Sócrates dialoga com o estudante Mênon, a fim de explicar o conceito de virtude. Em uma certa passagem do diálogo, Mênon formula as seguintes questões: "Como é que podes tentar descobrir o que isso [a virtude] é, Sócrates, quando não fazes a mínima idéia do que isso seja? Como é que podes ter por objetivo descobrir algo sobre o que nada sabes? E, se calhasses a encontrá-la, como é que saberias que esta era a coisa que não sabias?" (Madeira, 2006).

se, de modo a permitir a expressão de sentimentos, pensamentos e de histórias, por meio das mais diversas modalidades da linguagem.

Um dos aspectos centrais à aprendizagem que parece não estar sendo contemplado nas atividades escolares é o desenvolvimento da autonomia do estudante sobre sua própria aprendizagem. Naturalmente, seria ingênuo pensar em autonomia como a detenção do completo controle da situação de aprendizagem. Efetivamente, a autonomia caracteriza-se como relativa e instável, uma vez que sofre interferência de um grande número de fatores externos ao aprendiz e, inclusive, ao próprio processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Paiva (2006:89-90), uma experiência autônoma de aprendizagem vincula-se, inevitavelmente, a uma série de variáveis. Entre elas, podem-se mencionar: a autoconfiança e a motivação, o emprego de estratégias cognitivas e metacognitivas particulares de aprendizagem, a consciência do processo, assim como o desejo e as condições do aprendiz de ser o principal responsável pela sua própria construção de conhecimento.

Para que o processo de ensino/aprendizagem possa ser considerado autônomo, é necessário que haja radical mudança nas relações de poder e que sejam consideradas as condições cognitivas e psicológicas do aprendiz, suas concepções acerca do objeto da aprendizagem, assim como os aspectos sociais e políticos intrinsecamente vinculados a este processo.

Apesar de haver, hoje, mídias que possibilitam o acesso fácil e rápido a informações necessárias aos afazeres cotidianos, a escrita ainda ocupa posição de meio eficiente e importante ao acesso à informação e, principalmente, à aquisição autônoma de conhecimento, pois possibilita escolha e liberdade diante dos caminhos apresentados. Nas palavras de Ferreira e Dias (2002:40):

Ao ler, o indivíduo constrói os seus próprios significados, elabora suas próprias questões e rejeita, confirma e/ou reelabora as suas próprias respostas. É ele quem inscreve ou reinscreve o significado do escrito a partir de sua própria história.

### 3. A escola e a aprendizagem da leitura: algumas relações (des)necessárias

É importante enfatizar que o letramento é um processo constante, que não se inicia nem se encerra intramuros escolares. Mesmo leitores proficientes continuam em aprimoramento, uma vez que cada ato de leitura é individual e requer competências específicas para um desempenho satisfatório. Mas é também na escola que são vivenciadas situações de contato com a escrita e que se pode aprendê-la e desenvolvê-la.

Contudo, como vimos, os dados nos indicam ineficácia nas atividades voltadas ao ensino/aprendizagem da leitura, já que, mesmo ao final da educação básica, depois de ter vivenciado, pelo menos, 8 anos de estudos escolarizados, um grande contingente de jovens ainda não desenvolveu competências que lhes permitam apropriar-se do escrito de modo a poder usá-lo em situações sociais ou particulares.

Embora a transformação da escola não possa acontecer a partir dela mesma, por implicar amplos fatores históricos, políticos e sociais, é importante que, no seio das atividades escolares, sejam propostas ações ativas, positivas e determinantes, não esperando passivamente a germinação de tal mudança a partir de ações voluntárias da sociedade.

Adotando as ideias de Nell (2001), acredita-se que a escola brasileira poderia lançar-se a, pelo menos, dois objetivos concernentes ao ensino da leitura: 1) provocar o crescimento do número de leitores competentes; 2) ampliar o número de indivíduos afetivamente motivados diante desta atividade, de modo a torná-la satisfatória e frequente, ao contrário de penosa e eventual, conforme o que se vem observando.

*Por fim, ao tratar da questão da escritura, muitos especialistas advogam que, diferentemente da oralidade, adquirida natural e involuntariamente no contexto social, a escrita demanda empenho do indivíduo para que seja aprendida e, além disso, necessita, na grande maioria dos casos, de ações externas de ensino, de instrução. Nesta perspectiva, McGuinness (1999:17, nossa tradução) tece, metaforicamente, o seguinte comentário:*

*Ler é um comportamento aprendido e, como todas as habilidades, tem que ser ensinado a partir das bases, a partir das partes simples ao todo complexo. Ninguém sonharia em pedir a um mergulhador principiante que tentasse um*

*mergulho complexo, como um canivete reverso, assim como não iria ensinar um aprendiz iniciante de piano a usar todos os dez dedos de uma vez logo na primeira lição. Toda aprendizagem especializada se constrói passo a passo, por meio da prática, até que as habilidades sejam integradas.*

Todavia, somente a instrução direta não garante o aprendizado da leitura. É fundamental que haja envolvimento cognitivo e afetivo do estudante para o sucesso no alcance dos objetivos de aprendizagem. Conforme Ferreira e Dias (2002:48):

O leitor-aprendiz precisa engajar-se significativamente no processo de sua aprendizagem, e o leitor maduro (pais ou professores) tem a função de facilitar e promover este tipo de relação entre aprendiz (criança ou adulto) e a construção do saber exigido pela leitura.

Considerando a complexidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da leitura, bem como de aspectos relativos ao seu ensino intra- ou extraescolar, é relevante enfatizar que tanto os agentes envolvidos, ou seja, o aprendiz e aquele que o orienta, quanto à natureza do objeto de conhecimento, neste caso a língua escrita, precisam ser levados ao palco de reflexão e discussão, uma vez que a ausência de qualquer um destes elementos pode construir barreiras à formação de indivíduos letrados autônomos e atuantes na sociedade de que fazem parte.

#### 4. Referências

- Alliende, F.; Condemarín, M. (2005) *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8. Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Brand, S.; Donato, J. (2001) *Storytelling in emergent literacy: fostering multiple intelligences*. Nova Iorque: Delmar.
- Brasil. Ministério da Educação. (2001) *PISA 2000: relatório nacional*. Brasília.
- \_\_\_\_\_. (2004) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Resultados do SAEB 2003: Brasil e Santa Catarina: versão preliminar*. Brasília.
- Ferreira, S. P. A.; Dias, M. G. B. B. (2002) A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em estudo*, v. 7, n. 1, p. 39-49.
- Madeira, P. A filosofia analítica em ação. (2006) *Revista de Filosofia e Ensino*. Disponível em: [http://www.criticanarede.com/fil\\_analiacao.html](http://www.criticanarede.com/fil_analiacao.html). Acesso em: 15 de abril de 2006.
- McGuinness, D. (1999) *Why our children can't read and what we can do about it: a scientific revolution in reading*. Nova Iorque: Touchstone.
- \_\_\_\_\_. (2006) *O ensino da leitura: o que diz a ciência sobre como ensinar a ler*. Tradução de Luzia Araújo. Porto Alegre: Artmed. Título original: *Early reading instruction: what science really tells us about how to teach reading*.
- Nell, V. (2001) O apetite insaciável. In: Cramer, E. H.; Castle, M. (Org.). *Incentivando o amor pela leitura*. Porto Alegre: Artmed. p. 53-64.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (1999) *Measuring student knowledge and skills: a new framework for assessment*. Paris: OECD Publications.
- \_\_\_\_\_. (2002) *Programme for International Student Assessment. Sample tasks from PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. Paris: OECD Publications.
- \_\_\_\_\_. (2003) *The PISA 2003 Assessment Framework: mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: OECD Publications.
- Paiva V. L. M. (2006) O. Autonomia e complexidade. *Linguagem e ensino*, v. 9, n. 1, p. 77-127.
- Souza, A. C. (2004) *Leitura, metáfora e memória de trabalho: três eixos imbricados*. Tese (Doutorado em Linguística) - Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Endereço: Caixa Postal 5215, Campus Universitário UFSC, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil, CEP 88040-970



### 3. ANA PAULA BORGES

[Biodados ana.pr.borges@azores.gov.pt](mailto:ana.pr.borges@azores.gov.pt)

Licenciatura em Sociologia pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Pós-Graduação em Sociologia do Território pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE).

Técnica Superior Principal (área de Sociologia), do quadro de pessoal da Direção Regional das Comunidades, Gabinete de Integração Social, onde trabalha desde 1 de Janeiro de 2001;

Foi Professora na Escola Superior de Enfermagem de Ponta Delgada durante o ano letivo de 1999/2000 e 2000/2001; no Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, durante o 1º semestre do ano letivo de 1998/99, Professora Provisória do Ensino Básico na Escola Básica 2, Roberto Ivens, em Ponta Delgada, 1997, – Professora Provisória do Ensino Básico na Escola B2,3 Maria Veleda – St.º António dos Cavaleiros, em Loures, 1995

### EMIGRANTES REGRESSADOS À REGIÃO

Pretende-se com esta comunicação dar a conhecer parte de um estudo sobre os emigrantes regressados à Região que a Direção Regional das Comunidades se encontra a realizar e divulgar alguns dos seus resultados preliminares.

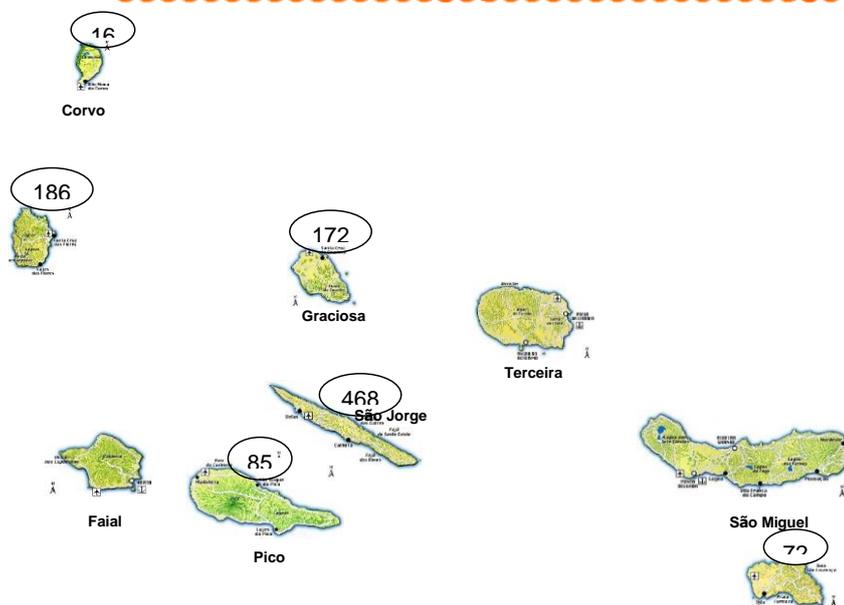
Tendo como objetivos conhecer os referidos emigrantes, as razões que determinaram o seu regresso, a forma com se processou a sua reintegração e traçar linhas de ação futura, a Direção Regional das Comunidades iniciou em 2006 um estudo sociológico que pressupôs a aplicação de um inquérito por questionário.

A preparação deste estudo remonta a alguns anos atrás e conheceu um percurso marcado por algumas dificuldades visto que, apesar de na partida e regresso dos emigrantes estarem envolvidas várias entidades (desde a própria DRC aos Consulados e Embaixadas), não há nenhuma na Região que possua dados concretos e atualizados das saídas e dos regressos verificados. Assim, numa primeira fase, a DRC tentou apurar quais os dados que as Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia e até mesmo Paróquias possuíam ou poderiam obter sobre os emigrantes regressados aos concelhos e freguesias, o que se tornou pouco eficaz. Advindo desta dificuldade, uma vez que se pretendia, um estudo o mais exaustivo possível e que, em simultâneo, permitisse o registo do maior número possível dos emigrantes regressados, a DRC optou por fazer um levantamento porta a porta, registando todos os emigrantes regressados mas inquirindo apenas um representante de cada agregado familiar.

O questionário aplicado encontra-se dividido em seis partes distintas, obedecendo a uma lógica que nos permitiu “arrumar” ideias e sistematizar informação. Como é habitual nestes instrumentos de recolha de dados no seu início encontram-se questões relativas à caracterização social do inquirido e do seu agregado familiar. As restantes partes são: “situação anterior à emigração”, “situação enquanto emigrante”, “o regresso” e “apoio institucional”. Este questionário foi aplicado por funcionários da DRC mas, em algumas ilhas, nomeadamente, Terceira e S. Miguel, houve necessidade de serem celebrados protocolos com associações locais que procederam à aplicação do mesmo.

À data presente, a aplicação do questionário não terminou, ainda decorrendo no Faial, Pico, Terceira e S. Miguel. Nas restantes ilhas, S. Jorge, Graciosa, Flores, Corvo e Santa Maria, o trabalho que foi sendo concluído, permite-nos apresentar a seguinte distribuição de emigrantes inquiridos por Ilha.

**Figura nº 1 - Nº de emigrantes inquiridos por Ilha**

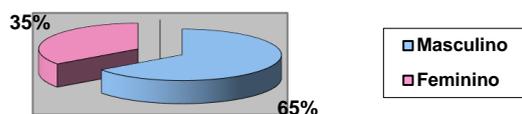


Para além desta distribuição, onde foram inquiridos no total 999 emigrantes regressados, temos já dados que nos permitem apresentar neste Encontro detalhes sobre sexo, idade, estado civil, nacionalidade, habilitações literárias, meio de vida entre outras variáveis que dizem respeito à sua caracterização social.

## 2 - Caracterização Social dos Emigrantes Inquiridos

Do total de emigrantes inquiridos, 65% (650) são do sexo masculino e 35% (349) são do sexo feminino, como consta no gráfico abaixo apresentado.

**Gráfico nº 1 - Sexo dos Emigrantes Regressados Inquiridos**



Em relação à idade dos inquiridos (Gráfico nº 2), salienta-se que é a partir da faixa etária dos 55 anos que encontramos maior número de emigrantes regressados. Mais tarde isto será interpretado à luz de conceitos ligados ao ciclo de vida dos emigrantes que, durante o período ativo de exercício da profissão, estiveram emigrados, conhecendo, na maior parte dos casos, o regresso já em fase de reforma.

**Gráfico nº 2 – Idade dos Inquiridos**

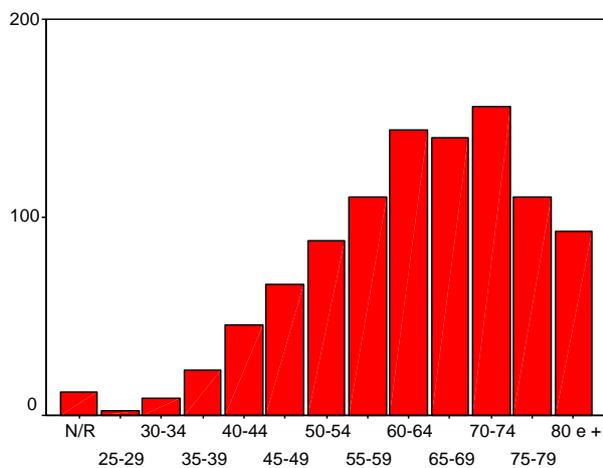
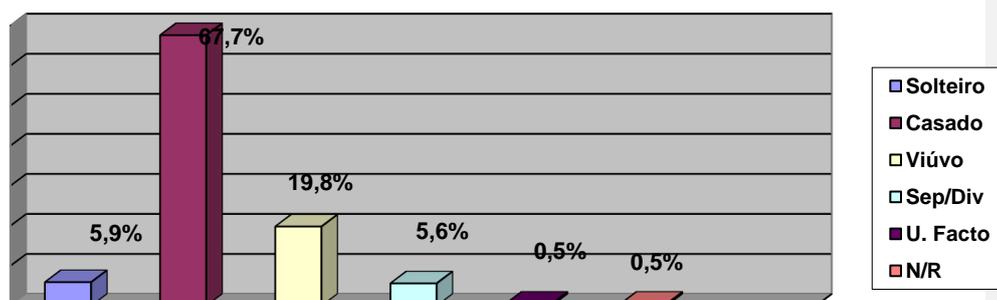


Gráfico nº 3 - Estado Civil dos Emigrantes Regressados Inquiridos



No que respeita ao estado civil dos mesmos (Gráfico nº 3), verificamos que são maioritariamente casados e viúvos, havendo a salientar que do total dos inquiridos 67,7% são casados.

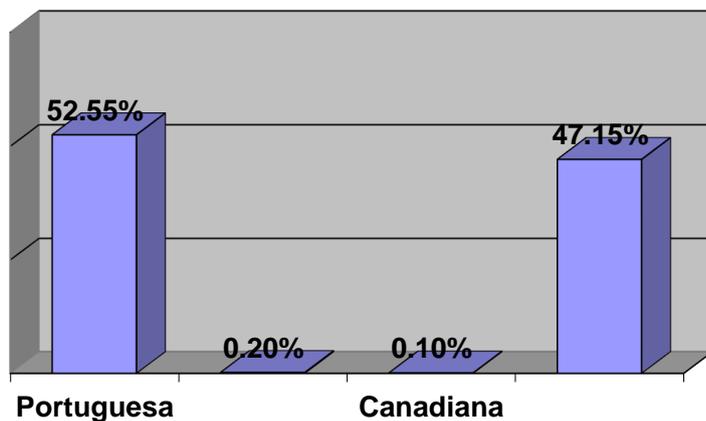
Em relação à escolaridade (Quadro nº 1), a maioria dos emigrantes inquiridos tem apenas o 1º Ciclo do Ensino Básico, o correspondente, à antiga 4ª Classe (599 dos inquiridos). Salienta-se que na categoria "sabe ler e escrever" estão incluídos 176 emigrantes e que há a registar um total de 101 analfabetos. Na categoria "curso superior" apenas registamos 9 emigrantes, num total de 999.

Quadro nº 1 – Escolaridade dos Inquiridos

Escolaridade	Nº Emigrantes	Percentagem
N/ sabe ler nem escrever	101	10.1
Sabe ler e escrever	176	17.6
1º Ciclo	599	60.0
2º Ciclo	35	3.5
3º Ciclo	34	3.4
Ens. Secundário	34	3.4
Curso Médio	3	0.3
Curso Superior	9	0.9
N/R	8	0.8
TOTAL	999	100

Outra questão colocada dizia respeito à nacionalidade dos inquiridos (Gráfico nº 4), variável importante nestas questões ligadas à emigração. Salientamos que do total de inquiridos 52,6% são de nacionalidade portuguesa e que 47,1% tem dupla nacionalidade. Havendo apenas 2 inquiridos que tem nacionalidade americana e 1 canadiana. Em relação à dupla nacionalidade, as categorias mais encontradas são Portuguesa/Americana (30,7% dos inquiridos) e Portuguesa/Canadiana (16,1% dos inquiridos). Outro dado que apurámos é que o pedido da dupla nacionalidade é, maioritariamente, justificado por estes emigrantes como uma tentativa de obterem mais direitos.

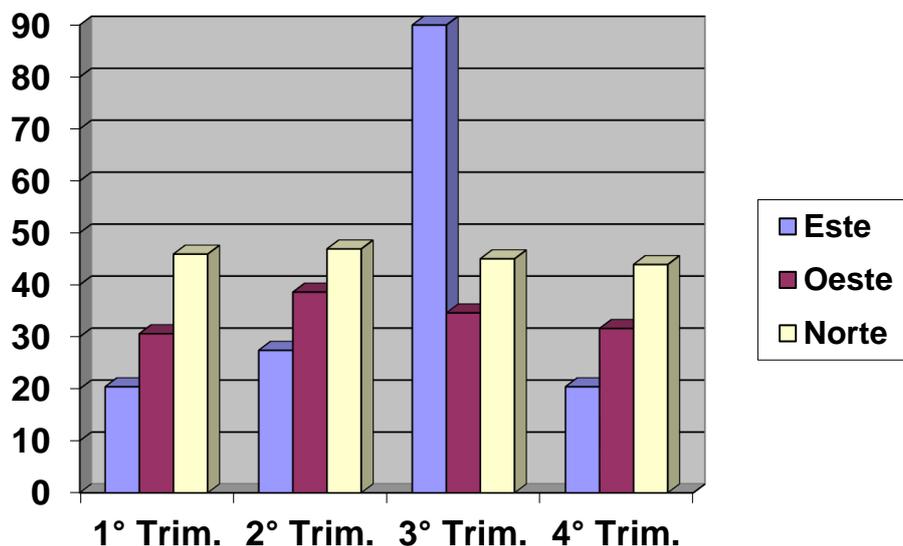
Gráfico n.º 4 - Nacionalidade dos Inquiridos



Quanto ao principal meio de vida dos emigrantes regressados, pudemos constatar que, do total de inquiridos, 58,7% vivem de pensões/reformas e que 30,1% trabalham. As restantes categorias colocadas (a cargo da família, subsídio de desemprego, rendimentos) tiveram valores residuais e pouco significativos. Esta questão terá de ser, posteriormente cruzada com a variável idade. Ainda em relação aos pensionistas, apurámos que 34,5% recebe, em simultâneo pensões do país para onde emigrou e da Segurança Social Portuguesa, que 12,4% apenas recebe pensão do estrangeiro e ainda que 7,7% só recebe pensão de Portugal.

### 3 - Conclusão

Os resultados aqui apresentados, tal como foi referenciado não passam de resultados preliminares. O trabalho de campo que falta finalizar, principalmente em S. Miguel e na Terceira, com certeza que nos permitirá chegar a dados mais significativos mas, em termos empíricos e pelo conhecimento que temos dos emigrantes regressados que se deslocam aos serviços de atendimento ao público da Direção Regional das Comunidades, a caracterização social aqui feita não fugirá muito à realidade da totalidade dos emigrantes que pretendemos inquirir.



#### 4. ANABELA MIMOSO

[Biodados mimoso.anabela@gmail.com](mailto:Biodados_mimoso.anabela@gmail.com)

Mesária da Confraria Queirosiana, Licenciada em História, Mestre em Cultura Portuguesa, doutora em Cultura Portuguesa, pela FLUP.

Faz parte dos corpos diretivos da Associação de Escritores de Gaia e da Associação Amigos do Solar dos Condes de Resende/Confraria Queirosiana; é mesária da Confraria Queirosiana; faz parte do conselho editorial da "Revista de Portugal", e é membro associado do Gabinete de História, Arqueologia e Património, presidente do Clube Literário Queirosiano (O Cenáculo).

Como escritora de literatura infantojuvenil (*História de um Rio Contada por um Castanheiro*; *O Manuscrito da Grad' Ouro* (coautora), *Era um Azul tão Verde*; *O Tesouro da Moura*; *Dona Bruxa Gorducha* - distinguido em 1996 pela Revista *Whiteravens* - "O Arrumador"- em *Contos da Cidade das Pontes*, *O Último Período*, *Um Sonho À Procura De Uma Bailarina*; *Parabéns, Caloira!*; *Quando nos Matam os Sonhos*; *Como um Pé-de-Vento* (coautora), Xunta da Galiza; *O Tesouro do castelo do Rei*), participou no projeto "Malas Viajeiras" - 2004 - e "Estafeta do Conto" - 2005 - atividades da Junta da Galiza e a Delegação Norte do Ministério da Cultura.

Tem feito comunicações em vários encontros de professores, escritores e bibliotecários, participado em Feiras do Livro e feito animação de bibliotecas públicas (em Portugal e Galiza) e escolares em encontros com os alunos em escolas portuguesas e galegas.

#### RUI GONÇALVES, DOS PRIVILEGIOS & PRAEROGATIVAS QUE HO GÊNERO FEMININO TEM – O PRIMEIRO LIVRO FEMINISTA PORTUQUÊS!

##### 1. SINOPSE

*Rui Gonçalves nasceu em S. Miguel e foi lente de Digesto em Coimbra. A sua obra Dos privilégios & praerogativas que ho genero feminino tem por direito comum & ordenações do Reyno mais que ho género masculino, foi considerada por Natália Correia como o mais antigo texto feminista português.*

*Embora seja uma obra singular, não só porque foi escrita em português, mas porque também é uma das raras obras dedicadas à mulher escritas no nosso país, não podemos entender aquela afirmação em sentido literal. Como jurista que era, Rui Gonçalves, nesta obra, visa, sobretudo, elaborar a compilação da legislação da época referente à mulher e, de modo especial, as leis de carácterístico económico que visam a defesa do dote. Claro que, como toda a literatura na época, não esqueceu a vertente social e moralizadora*

Tal como acontece com a maioria dos autores do século XVI (o que é também válido para os autores anteriores a esta data e muitos outros posteriores a ela), não conhecemos muitos dados biográficos sobre Rui Gonçalves. Tanto Inocêncio F. da Silva, como Barbosa Machado são muito parcos em informações sobre este autor. Como Inocêncio é menos parcimonioso do que Machado, dele transcrevemos as informações biográficas que nos fornece: «Licenciado em Direito Civil e Lente de Instituto na Universidade de Coimbra, de que tomou posse a 27 de Outubro de 1539. Foi depois em Lisboa Advogado da Casa da Supplicação. N. na ilha de S. Miguel, porém são ignoradas as datas do seu nascimento e óbito. Alguns o nomeiam Ruy Gonçalves da Grã» (vol. VII). Na realidade, pouco mais acrescenta aos dados que o próprio autor fornece no texto dos *Privilegios*, na última Prerrogativa (106): «ho licenciado Ruy Gonçalvez lente, que foy da jnstituta & dos digestos na vniversidade de Coimbra, & agora jndigno aduogado da corte & casa da supricaçam» Também pela leitura do livro, sabemos que foi pai de Pedro Fernandes, pois podemos ler na página em que figuram dois poemas da sua autoria de louvor à obra, escritos em latim: «Petrus Fernandus authoris filius» (1).

Foi R. G. autor da obra *Dos privilégios & praerogativas que ho genero feminino tem por direito comum & ordenações do Reyno mais que ho genero masculino*, publicado em 1557, por João de Barreira, tipógrafo régio (2). Trata-se de um 8º de 108 páginas.

R.G. tem sido apontado também como autor de uma obra anónima e sem data, da oficina do mesmo João Barreira, o *Memorial ao rei D. João III sobre os perdões*.

Dos *Privilegios* foi feita uma segunda edição em 1785, por Filippe de Sousa e Azevedo.

A obra está dedicada à «Muyto alta & muyto poderosa Raynha nossa Senhora», D. Catarina, destinatária de muitas outras dedicatórias de livros, sobretudo de moral e bons ensinamentos para as mulheres, como foi o caso de *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo* de Gonçalo Fernandes Trancoso (1575), do *Libro Primero del Espejo de la Princesa Christiana* de Francisco de Monzón (que ficaria em manuscrito), bem como da tradução de *Lo Libre de les Dones* de Francisco de Eiximenis (que haveria de ser publicado em Valhadolid em 1542).

Rui Gonçalves, tal como os outros autores, contava com a sua sensibilidade de mulher para acolher favoravelmente o livro, esperando que ela «ho aceite em serviço, & o aprove com a sombra de sua real proteijam, de que nacerá ousar esta obra sahir a publico, & ficar tam segura & a humana». Acrescentaria ainda sem receio, que nam temeraa reprehensam algu a indicação da razão do bom acolhimento: «& a V.A. como aa mais excellente & suprema Princesa & senhora do mundo, conuem defender & aprovar tudo ho que se escrever em louuor do genero feminino».

Recorrendo, novamente, ao "Prólogo" poderemos inferir a razão da publicação desta singular obra: «Aemilio Papiniano (hum dos mais excellentes Jurisconsultos do deryto civil) que as molheres sam de pior condição que os homens em muitas sentenças & conclusões, & da hi naceo accumularem os doctores muitas causas & doctinas, nas quaes os homens tem mais prerogativas & preheminencias que as molheres».

Mas, muito embora «a sentença de Papiniano seja verdadeira & comummente aprovada, todavia se pode afirmar que igualmente procedem os homens e molheres na mor parte dos casos & conclusões de direito, & que ho genero masculino sempre comprehende o feminino, tirando alguns casos exceptuados nos quaes a materia he diferente & nam conuem aas femeas como aos machos, porque **assim como ha muitas cousas em que os homens sam de melhor condiçam, assim outras muytas tem as molheres mayores, & mais supremas prerogativas que os homens**, & alguns Privilegios & Prerogativas com que sam mais privilegiadas & fauorecidas em direito (cousa mais trabalhosa que

sutil), tratando somente do que acho scripto em seu louvor & utilidade, pois ha tantos que escreveram o contrario» (sublinhado nosso).

A obra começa então a seguir a este Prólogo e apresenta-se dividida em duas partes.

Na primeira, fala «dalgunas virtudes em que as mulheres foram iguaes & precederão os homens»: «Doctrina & saber», «Conselho», «Fortaleza», «Deuação & temor a Deos», «Liberalidade», «Clemência & misericórdia», «Castidade», «Amor conjugal» e «Ociosidade» (leia-se: ocupação dos tempos livres).

Para justificar a excelência das mulheres nestas virtudes, apresenta os exemplos de muitas matronas bíblicas ou da Antiguidade Clássica, acabando por concluir que «assy como ho genero feminino foy dotado destas heroicas & sublimes virtudes ygalmente com o género masculino poderia contar outras muytas que tem: das quaes se comprehende claramente ser elle tam perfeito como he o genero masculino» (1557: 31).

Mas, como jurista que era, Rui Gonçalves, nesta obra, visa, sobretudo, elaborar a compilação da legislação da época referente à mulher e, de modo especial, as leis de característico económico que consignavam a defesa do dote, sem esquecer, porém, as de característico social e moral. Diz ele: «Na segunda [parte] tratarey dos privilegios e prerogativas que ho genero feminino tem por derecho comum, & ordenações do Reyno mais que ho genero masculino: falando como jurista & não como teologo, porque fora do derecho tem as mulheres muytos privilegios & prerogativas: por amor da bem aventurada & gloriosa virgem nossa Senhora que mereceo ser madre de Deos, as quaes escrevem os teologos, em que nam tocarey por nam serem da minha profissam» (1557:32).

Nesta parte, faz-se então a inclusão de direitos das mulheres, não das princesas e grandes senhoras, mas das mulheres das várias condições sociais e de vários estados (solteira, casada, viúva), pois sua «tençam he somente tratar dos privilegios & beneficios que ho genero feminino tem **geralmente** conforme o derecho comum & ordenações deste Reyno» (1557:34) (sublinhado do autor). Estes direitos vêm «postos em ordem do A.B.C.» (1557:35) e pelos seus títulos em latim para «se poderem leer & achar com mais facilidade & menos confusão» (*ibidem*). Assim começa com a "Absolutio", depois pela "Absentiae causas" e assim por diante até à Prerrogativa 106 que trata da "Usura".

Exemplificando: em relação à 42ª prerrogativa a lei reconhece que «he beneficio & privilegio das molheres poderem pedir seus dotes constante o matrimonio, quando os maridos vendem, & dessipam suas fazendas, ou sam degradados por alguns anos, de sorte que pareça que fazem pobres & podem vir a pobreza, pera ho dote se por em mão de algum mercador, & se sustentarem dos jnteresses, ou pera os maridos darem cauçam ao dote se nam gastar, & lhe ser restituído por nam ficarem sem dote» (1557: 65).

O objetivo da compilação destas leis seria, sobretudo, de ordem prática, mas também formativa. Contudo, não podemos deixar de lembrar, que todas estas leis visavam, essencialmente, a proteção económica da mulher, sobretudo, em caso de desaparecimento, abandono ou morte do cônjuge.

A utilidade da obra seria realçada no Prefácio da segunda edição, pelo seu novo editor. «Este é, na verdade, um livro não só precioso aos Jurisconsultos, mas bem digno da atenção de qualquer senhora. As meninas lendo as belas expressões que nele se encontram, quando exalta a virtude e repreende o vício, se hão de animar em crédito do seu sexo a seguir o caminho da educação cristã». E mais adiante continua: «As senhoras mães de famílias não devem ignorar os seus privilégios, para se saberem conduzir nas diferentes situações da vida e do seu estado» (1992: 22). Dois séculos volvidos sobre a sua publicação, não só a leitura da obra continuava a ser a mesma, como também lhe era reconhecida a sua utilidade e importância.

Mas, antes de analisarmos, ainda que brevemente, a importância desta obra, convém lembrar que, como é evidente, ela não nos aparece isolada.

Por um lado, a visão que R.G. tem da mulher não pode diferir muito da de qualquer outro escritor seu contemporâneo. Todas as obras são fruto do seu tempo. Perez-Erdelyi afirmava que «los novelista, hombres o mujeres, en sus actitudes para con las mujeres están condicionados por su sociedad y su cultura, y estos valores al mismo tiempo que las percepciones subjetivas del escritor se reflejarán en su representación de la mujer» (1979:8). Parece-nos que será também legítimo afirmar, e com mais razão ainda, que o mesmo se poderá dizer dos moralistas ou dos teólogos. Mas o facto de R.G. ser jurista e não teólogo nem moralista e, sobretudo, o facto de ser leigo, e não religioso como a

maioria dos outros autores que se pronunciaram sobre a educação da mulher, ter-lhe-ão permitido ter uma visão mais abrangente sobre o papel da mulher na sociedade e deram-lhe também a possibilidade de assumir na escrita essas mesmas ideias.

Por outro lado, esta obra filia-se no conjunto das outras obras peninsulares que, desde finais do século XV e primeira metade do século XVI, visavam a defesa das mulheres, sobretudo das mulheres “ilustres”.

Na Península circulavam muitos tratados de vícios e virtudes, manuais de confissão e obras doutrinárias que visavam a educação do homem e da mulher, sobretudo enquanto casal. A maioria assumia o nome de “espelhos” e tinham, ao mesmo tempo, uma função exemplar educativa e moralizadora.

Ao princípio, dirigido especialmente aos príncipes e grandes senhores, como diz, L. Fernandes, o “espelho” «foi sendo acompanhada de uma afirmação crescente e complementar de idêntica função pelas princesas e grandes senhoras» (1995:42).

Na continuação desta literatura começaram a surgir na Península, quase ao mesmo tempo, obras em defesa das mulheres, particularmente das “ilustres”. Os seus autores, continua a mesma investigadora, «sem perderem a convicção das limitações provocadas pelas “inferioridades” femininas, tinham preferido substituir os argumentos de efeitos polémicos – e políticos – pela construção (que foi, sobretudo, reconstrução) de modelos orientadores de atitudes e comportamentos que, manifestamente, visavam alterar o rumo de alguma literatura pouco criteriosa nas críticas às características, funções e atitudes das mulheres, em geral» (1995: 105).

Em Portugal, como exemplo de obra orientadora da formação feminina, nomeadamente das princesas e grandes senhoras, é de referir *O Espelho de Cristina*, escrito por Cristina de Pisano em 1404, cuja tradução ordenada por D. Isabel de Lencastre (esposa de Afonso V) viria a ser impressa por ordem da nossa rainha D. Leonor, em 1518, se bem que com alterações. No entanto, recordemos, que só no século seguinte, se editariam obras portuguesas que elogiarão diversas figuras femininas tidas como excecionais. É o caso da *Descrição de Portugal* (1610) de Duarte Nunes de Leão, do *Jardim de Portugal* (1626) de Fr. Luís dos Anjos, de *Flores de Espanha, excelências de Portugal* (1631) de António de Sousa de Macedo e do *Agiologio Lusitano* (1666) de Jorge Cardoso.

Claro que, já desde o século XV, deveriam ser conhecidas no nosso país muitas obras castelhanas sobre esta temática, nomeadamente, o *Triunfo de las Donas* (1443) de Juan Rodriguez del Padrón, o *Libro de las virtuosas y claras mujeres* (1446) de D. Álvaro de Luna, o *Libro de las mujeres ilustres* (s.d.) de Alonso de Cartagena, o *Tratado en defensa de las virtuosa mujeres* (s.d.) de Diego de Valera ou o *Jardin de nobles doncellas* (c. 1468) de Fray Martin de Cordova (3), que poderão ter servido de referência a R.G.. Mas nenhuma destas obras tinha suscitado até então interesse suficiente, por parte dos moralistas portugueses, que levasse à sua tradução ou imitação.

Não obstante, não é devido ao seu caráter formativo que este texto deve a sua singularidade, pois se analisarmos mais em pormenor o conteúdo dessas obras, constatamos que, à exceção da “Doutrina & saber”, todas as outras virtudes, e ainda mais algumas, já vinham a ser reconhecidas às mulheres pela literatura castelhana.

Em Portugal, Trancoso, apenas uns anos a seguir aos *Privilegios* (1575) haveria de lhes reconhecer um alfabeto inteiro de virtudes, como a seguir transcrevemos: «**A** quer dizer que seja Amiga de sua casa. E o **B**, Benquista da vizinhança. E o **C**, Caridosa com os pobres. E o **D**, Devota da Virgem. E o **E**, Entendida em seu ofício. E o **F**, Firme na Fé. E o **G**, guardadora de sua fazenda. E o **H**, Humilde a seu marido. E o **I**, Inimiga de mexericos. E o **L**, Leal. E o **M**, Mansa. E o **N**, Nobre. E o **O**, Onesta. E o **P**, Prudente. E o **Q**, Quieta. E o **R**, Regrada. E o **S**, Sisuda. E o **T**, Trabalhadeira. E o **V**, Virtuosa. E o **X**, Xpãa. E o **Z**, Zelosa da sua honra» (1997: Conto XX, I Parte; vol II).

Só que estas “virtudes” não eram vistas como um fim em si, pois não serviam para dignificar a mulher, antes serviam para lhes lembrar como elas deveriam ser e tinham apenas em conta as funções que elas deveriam assumir e que, conforme muitos moralistas, mesmos posteriores, entre os quais Fray Luís de León, não se cansavam de repetir, eram: «el servir el marido, y el gobernar la familia, y la crianca de los hijos, y la conta que juntamente con esto se deve dar el temor de Dios, y la guarda y limpieza de la consciencia» (1992: 81).

Porém, R.G. não se limita a apresentar exemplos de virtudes ou a elogiá-las. O tratamento dado ao tema é diferente, pois ele não parte do reconhecimento da condição de inferioridade da mulher para depois a “educar”, Tinha sido

assim que procederam os moralistas anteriores, baseados no pensamento aristotélico, como é o caso de Luís Vives: «Lo primero que debe considerar la mujer es que el marido es superior y que a ella no esta permitido lo que a el» (1947: 113).

O facto de R.G. não ser um moralista, conforme vimos, pode ter determinado esta outra orientação dos seus escritos. Assim, parte do pressuposto de que as mulheres são, em muitas coisas, iguais ou superiores aos homens, através de exemplos de muitas mulheres ilustres possuidoras de grandes virtudes.

Não obstante esta novidade, os exemplos dessas mulheres continuavam a funcionar como “espelhos” para as outras.

Já no entanto, no que diz respeito à “Doutrina e saber”, este livro mostra-se, no mínimo, singular. Esta temática constituía um campo resvalado de ser abordado em meados do século XVI. Não que os moralistas ainda desconfiassem das capacidades cognitivas da mulher, mas porque não incentivavam a mulher a cultivá-las. Trancoso, no já citado conto XX da I parte mostra bem quão pouco favorável é à aprendizagem da leitura por parte das mulheres. O conto em questão que, na realidade, é um ABC escrito a pedido de uma senhora que desejava poder ler as orações pelos livros, insere também a resposta de Trancoso a este pedido. Responde-lhe ele que, já que a senhora não aprendeu na meninice a ler, depois de casada, deveria «contentar-se com as contas... e por elas rezando muitas vezes a saudação angélica que o Anjo disse à Virgem... e basta tanto que não há mais que desejar, nem melhores orações que rezar» (4).

Desconfiando e temendo o desejo que as mulheres tinham de aprender, os moralistas advertiam amiudadas vezes para os perigos das leituras não devotas e da muita erudição. Basta lembrar que, no século seguinte (1651), D. Francisco Manuel de Melo haveria ainda de lembrar ao amigo casadoiro, a quem dedicou a sua *Carta*, que se «não nos é lícito privarmos as mulheres do subtilíssimo metal do entendimento, com que as forjou a natureza, podemos, sequer, desviar-lhe as ocasiões de que o agucem em seu perigo, e nosso dano» (1963: 68). E mais adiante reforçará esta ideia: «ouvi um dia caminhando, e não era ele menos que a um chapado recoveiro, enfim, ouvi-lhe que Deus o guardasse de mula que faz *him*, e de mulher que sabe latim» (1963: 80).

Novidade é também o facto de R.G., não só nos apresentar exemplos de mulheres que se notabilizaram pelas suas virtudes tipicamente femininas, mas também em outras várias áreas, como nos negócios e coisas de estado (Debora, Semyamira, mãe de Hélio Gabalo que fundou um senado de mulheres), na poesia (Carmenita, Lésbia, Sapho) e no aconselhamento de homens de estado (Abigail), consideradas áreas exclusivas do domínio masculino. R.G. não só admite como defende que elas desenvolvam as suas capacidades, conforme podemos verificar no seguinte passo: «Sendo o genero feminino tão sufficiente pera letras & todas sciencias, com muyta razam se pode estranhar esta hidade, na qual as molheres não se aplicam aas letras & scencias, como faziam as antigas Romanas e Gregas, & todas as outras nações, tendo tão perfectos engenhos, tanta sufficiencia & habilidade como os homens pera as poderem aprender: & antigamente eram doutrinadas na gramatica & nas artes liberaes, & dahi nação serem ellas as que acharam casi todas as artes» (1557: 8-9).

Mantendo-se dentro dos limites da sua área de “especialização”, o autor, depois de nos ter dado conta das virtudes femininas e de um número grande de ilustres mulheres, pretendeu depois dar a conhecer às mulheres os seus direitos para que elas deles pudessem usufruir, pelo que a segunda parte do texto apresenta-se como um autêntico “manual” de direitos civis para conhecimento e consulta do público feminino.

Ora, esta preocupação com os direitos das mulheres é verdadeiramente inovadora. Maria de Lurdes Fernandes, ao falar nesta obra, reconhece que ela «está assumidamente marcada, como o seu título, aliás, o indica, pela leitura das obras legislativas, embora numa interdependência com o propósito do elogio das capacidades e dos direitos femininos. Por isso mesmo, e apesar da “frieza” da sua exposição, não deixa de se apresentar também como um testemunho do quanto algumas polémicas continuavam a interessar os homens do século XVI, nomeadamente em Portugal» (1995: 118).

O público, ao ler o texto, ficaria com a ideia de que as mulheres não eram discriminadas sempre e em tudo, em relação aos homens. E esta mensagem podia ser interpretada num duplo sentido, pois ao mesmo tempo em que se valorizava a mulher e se lhe dava a conhecer os seus direitos, alertava-se também o homem para a necessidade do seu cumprimento.

Não admira que os *Privilegios* sejam fundamentais para a compreensão do século XVI e se revistam de uma grande importância no panorama da literatura portuguesa do género, bastante pobre no que diz respeito à educação feminina. No entanto, este texto precursor, em Portugal, da literatura elogiosa das mulheres excepcionais, permaneceu isolado no que diz respeito à sua característica jurídica.

Não podemos deixar de citar, novamente, L. Fernandes quando reconhece que esta é uma obra complementar das outras sobre a educação feminina, «mas, apesar disso, deslocada de todo o contexto anterior» (1995: 118), exatamente por abordar a problemática dos direitos que são consignados pela lei às mulheres.

E o facto de, apesar de ser uma obra sobre leis, não ter sido escrita em latim, mostra o quanto o seu autor desejava que ela não fosse uma obra de Direito, mas sobre direitos femininos e destinada a um vasto público, nomeadamente feminino.

Aliás, R.G. parece querer desafiar outros autores a darem continuidade a estas problemáticas, como se poderá depreender das suas palavras, quando, no Prólogo, adverte a rainha da importância da sua proteção **«para que outros de mais erudição & doutrina possam dar fim & perfeçam a estes meus princípios & cometimentos**, que nam sam mais que as amostras do muyto que podem escrever nesta materia» (sublinhado nosso). Amostras que não foram devidamente aproveitadas por outros, acrescentemos.

Não atingiu os objetivos a que se propunha, portanto, dado que apenas foi editada uma vez no século XVI e outra no século XVIII (5). Mas num país e numa época em que a literatura não era particularmente benevolente para com as mulheres, esta obra sobressai pelo seu carácter, não propriamente militante que não tem, mas aberto e benevolente, na medida em que valoriza a mulher, independentemente do seu papel de esposa e mãe que era o único, até então, a ser-lhe atribuído.

Uma obra feminista? Seria, no mínimo anacrónico, afirmá-lo. R.G. limitou-se a lembrar o papel de algumas figuras femininas ilustres de um passado remoto, as suas virtudes, não o papel ou as virtudes das mulheres comuns, e, para além disso, inventariou as leis que, no seu tempo, protegiam as mulheres. Apesar de denunciar no Prólogo que «outros tomaram por jvençam & doutrina escrever contra a vida & costumes do genero feminino, casi accusando a natureza de produzir femeas & nam machos (como dizem muitos textos de derecho comum)», na realidade, não desmonta, não debate os argumentos desses outros, não defende a igualdade, mesmo apresentando casos excepcionais. Nem podia, na época. Não revolucionou costumes nem mentalidades. Também não fez escola. Mas, pelo conhecimento que nos deu da sua época, pelas novidades que na sua obra ousou assumir devemos prestar-lhe uma justa homenagem.

## 2. NOTAS:

(1) Artur Anselmo regista duas obras de Petri Ferdinandi constituídas por poemas escritos em latim. Regista ainda a existência de três leis sobre pedintes e vadios, datadas de Lisboa, 3 de Novembro de 1558, assinadas por um tal Pero Fernandez que bem pode ser o mesmo, o que nos poderá levar a pensar que, tal como o pai, também o filho seria jurista ou estaria ligado às leis.

(2) Sobre João de Barreira diz-nos Venâncio Deslandes: «um dos mais conhecidos typographo do XVI seculo e porventura o mais opulento, teve officina em Lisboa, em Braga e em Coimbra, desde 1542 até 1590».

(3) Para mais informações sobre a literatura moralista da época veja-se a obra de M. de Lurdes C. Fernandes citada, nomeadamente os três primeiros capítulos.

(4) Sobre este assunto veja-se a nossa tese de doutoramento, especialmente os capítulos dedicados à "Donzela".

(5) Poderá ter havido outra edição desta obra, embora clandestina, na oficina de Domingos Barreira também, uma vez que os dois exemplares existentes na Biblioteca Nacional apresentam diferenças tipográficas, embora mínimas, segundo indicação de Elisa Maria Lopes da Costa.

## 3. Bibliografia:

ANSELMO, Artur (1977), *Bibliografia das obras impressas em Portugal no século XVI*, Lisboa: BN

DESLANDES, Venâncio (1988), *Documentos para a História da Tipografia Portuguesa nos Séculos XVI e XVII*, Lisboa: INCM (ed. fac-similada)

- FERNANDES, M. de Lurdes Correia (1995), *Espelhos, Cartas e Guias – Casamento e Espiritualidade na Península Ibérica – 1450-1700*, Porto: ICP- FLUP
- GONÇALVES, Rui (1992), *Dos privilégios & prerogativas* (1557), (ed. de Elisa Maria Lopes da Costa), Lisboa: BN (ed. fac-similada)
- LEÓN, Fray Luis (1992), *La Perfecta casada* (1583), Madrid: Espasa Calpe
- MACHADO, Barbosa, *Biblioteca Lusitana* (1933-53), Lisboa: Irmãos Bertrand, Lda., vol. III
- MELO, D, Francisco Manuel de (1963), *Carta de Guia de Casados* (1651), (ed. F. Castro Pires de Lima), Porto: Domingos Barreira
- MIMOSO, Anabela (1997), *“Contos e Histórias de Proveito e Exemplo” de Gonçalo Fernandes Trancoso* (tese de mestrado), Porto: FLUP, vol. I (Introdução), vol. II (edição comparativa dos textos de 1575 e 1585)
- MIMOSO, Anabela (2005), *A Novela Breve Portuguesa do Século XVII* (tese de doutoramento), Porto: FLUP
- PEREZ-ERDELYI, Mirea (1979), *La picara y la dama*, Miami: Ed. Universal
- PISANO, Cristina (1987), *O Espelho de Cristina* (1518), Lisboa: BN, (ed. fac-similada)
- SILVA, Inocência F. da (1987), *Dicionário Bibliográfico Português*, Lisboa: INCM, vol. VII (ed. fac-similada)
- VIVES, Luís (1947), *Formation de la mujer Cristiana* (1523) in *Obras completas*, tomo I, Madrid: Aguilar

### 5. ANTÓNIO V. BENTO, *Biodados bento@uma.pt*

António V. Bento é doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Massachusetts – Lowell, Estados Unidos. Fez um curso de Estudos Graduados Avançado em Psicologia Escolar na Universidade de Massachusetts – Boston e um Mestrado em Educação na mesma Universidade. Os seus interesses de investigação centram-se nas áreas da administração e gestão escolar, liderança organizacional, cultura escolar e educação bilingue. É professor auxiliar no Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira.

## O ENSINO ÉTNICO NOS ESTADOS UNIDOS: AS ESCOLAS OFICIAIS PORTUÇUESAS E A IDENTIDADE CULTURAL DOS SEUS ALUNOS

### 1. SINOPSE

*Um dos objetivos fundamentais das Escolas Étnicas Comunitárias, nos Estados Unidos, é o de preservar e transmitir a língua, cultura e etnicidade às gerações vindouras.*

*Um grupo de estudantes Luso-Americanos (G1) com significativa frequência das Escolas Oficiais Portuguesas foi comparado com um outro grupo de estudantes Luso-Americanos (G2) que não frequentou as referidas escolas.*

*Foram utilizados dois instrumentos de investigação na recolha de dados estatísticos: 1. Bento-Ribeiro Cultural Identification Scale (B-RCIS), uma escala dicotómica de 36 itens para medir a identidade cultural em três categorias; 2. Socio-Educational Portuguese Profile (SEPP), um instrumento de 22 itens construído para este estudo para a obtenção de dados demográficos e atitudes em relação à língua Portuguesa.*

*A população deste estudo (n=236) consistiu em duas amostras: um grupo constituído por todos os alunos Luso-Americanos disponíveis com idades entre os 12 e os 17 anos (n=120) frequentando as Escolas Oficiais Portuguesas na costa leste dos Estados Unidos; Este grupo foi comparado com uma segunda amostra de estudantes Luso-Americanos (n = 116) sem frequência das Escolas Oficiais Portuguesas. Resultados revelaram que a frequência nas Escolas Oficiais Portuguesas contribuiu significativamente para a preservação dos valores culturais e linguísticos e para o desenvolvimento e reafirmação da COMUNIDADE LUSÓFONA.*

### 2. INTRODUÇÃO

Os grupos étnicos tentam reproduzir no seu novo ambiente as tradições os costumes e os sistemas de organização da terra-mãe. Entre as várias formas de organização comunitária estão as “escolas étnicas”, instituições educacionais com um objetivo comum fundamental: Ensinar e preservar a língua e a cultura dum determinado grupo

étnico. Enquanto Joshua Fishman (1966) considera aquelas escolas como o fator mais ativo na manutenção da língua na maior parte das comunidades étnicas, Bradunas and Topping (1988) descreve aquelas mesmas escolas como manifestações formais da adaptação dos imigrantes à sociedade americana.

*Contam-se aos milhares as escolas étnicas que nos Estados Unidos continuam a proporcionar uma educação alternativa e/ou suplementar a muitas crianças Americanas (Fishman, 1980a) e entre esses milhares estão incluídas as sete dezenas das Escolas Oficiais Portuguesas (EOP). Com uma longa tradição histórica, as comunidades portuguesas nos Estados Unidos têm vindo a criar e a manter estas escolas há quase um século. (Bradunas and Topping, 1988).*

Para muitos Luso-Americanos, as Escolas Oficiais portuguesas (EOP) representam uma simbiose natural com a língua e a cultura Portuguesa e um esforço comunitário no sentido de despertar a consciência e sensibilidade das crianças para os valores culturais herdados de seus pais e avós (Bento, "A educação: Da família à escola", 1985) e de perpetuar a nossa língua, cultura e identidade no tempo e no espaço comunitário Luso-Americano.

### 3. AS ESCOLAS ÉTNICAS NOS ESTADOS UNIDOS

Joshua Fishman, líder e pioneiro na investigação do Ensino Étnico refere que os Estados Unidos, como a maior nação multilíngue e multicultural não pode desprezar os milhares de escolas e as centenas de milhares de crianças que as escolas étnicas servem. Fishman (1980a) afirma:

Estas escolas devem ser incluídas na lista dos nossos recursos educacionais, sociais e intelectuais por razões nacionais uma vez que os Estados Unidos não podem dar-se ao luxo de ignorar seis mil escolas frequentados por seiscentas mil crianças. (p. 236)

As Escolas Étnicas são escolas suplementares funcionando entre seis e 10 horas por semana e entre três a cinco sessões de duas horas cada (Bradunas and Topping, 1988).

De acordo com Fishman (1989), o ensino linguístico é apenas um dos múltiplos objetivos das escolas étnicas. O ensino das tradições e história dos antepassados, o despertar e desenvolver da identidade étnica, o melhoramento da comunicação entre pais e filhos e a criação de oportunidades para os membros da comunidade para trabalharem e socializarem entre si, são também objetivos de elevada importância. Deste modo, as Escolas Étnicas têm dado uma contribuição independente e importante à manutenção das línguas e culturas étnicas. Bentley (1982) afirma:

Para além de manterem a identidade e aumentarem a educação académica, a proficiência em duas línguas é uma vantagem num mundo cosmopolita. Nove em cada dez Americanos não sabe falar, ler ou compreender outra língua para além do Inglês. Uma educação que conduza a um alto grau de bilinguismo em Inglês e uma língua minoritária é uma mais-valia para este país (p. 114).

*Como todas as outras escolas étnicas, as EOP transmitem aos seus alunos níveis significativos de leitura, escrita e compreensão da língua Portuguesa. Além disso, as EOP dão também ênfase à história, literatura, costumes e tradições do povo Português.*

### 4. ATITUDES EM RELAÇÃO À LÍNGUA E IDENTIDADE CULTURAL

A língua não é apenas um instrumento de comunicação. De acordo com Haugen (1974), a língua é um instrumento social que acompanha e dá existência a todas as outras instituições sociais porque a língua é a base de todas as outras instituições da sociedade. A língua é também um símbolo social e pessoal. Grosjean (1982) afirma que a língua é "...um símbolo social e de identidade de grupo, um emblema de pertença e solidariedade" (p. 177).

Sendo, assim, um instrumento de comunicação, um símbolo pessoal e social, a língua é imbuída de atitudes e valores por aqueles que a usam e por aqueles que não sabem falar essa mesma língua.

Tse (1997), concluiu no seu estudo de investigação que os indivíduos que julgam favoravelmente o seu grupo (ou membros) têm atitudes mais positivas e maior proficiência na língua desse mesmo grupo.

Maietta (1996), argumenta que é importante conhecer as atitudes em relação à língua nativa como uma condição essencial para a compreensão da preservação da língua assim como deste processo. De acordo com vários

investigadores (Arias, 1976; Ribeiro, 1981; Becker, 1990, etc.), as escolas americanas têm minimizado a importância e até ignorado a cultura das crianças minoritárias em vez de servirem de facilitadoras de adaptação cultural.

Uma tese de mestrado (Castanho, 1993) sobre as atitudes e preferências dos alunos do 4º, 5º e 6º anos em relação à leitura nas EOP concluiu que os pais desempenham um papel importante no desenvolvimento e atitudes positivas em relação à comunidade Portuguesa e em manter viva a língua portuguesa em casa através da comunicação oral.

Uma outra tese de mestrado "Luso descendentes nos Estados Unidos: A escola portuguesa de Hartford" (Galo, 1997) teve como objetivos fundamentais verificar o interesse dos alunos pela língua e cultura Portuguesa e determinar os fatores que causa esse interesse. Resultados desta tese mostraram que o grau positivo desse interesse dependia em grande medida dos jovens, pais, escolas e comunidade.

Becker (1990), investigando o papel da escola pública na formação da identidade étnica dos alunos portugueses que frequentavam uma escola urbana na Nova Inglaterra revelou a existência de uma discrepância entre as normas explícitas da política educativa e as práticas dos responsáveis educativos: "Os alunos portugueses entraram na escola pública com sentimentos de orgulho étnico e saíram com ideias de inferioridade e vergonha" (p. 54).

Finalmente, um outro estudo (Nunes, s.d.), conduzido no seio da comunidade Luso-canadiana concluiu que a) a perda da língua e cultura portuguesa, particularmente nas camadas jovens, é exacerbada pela falta de promoção governamental e apoio em atividades culturais e linguísticas e b) existência de fortes sentimentos de dualidade cultural e conflito cultural entre os jovens Portugueses.

A identificação cultural é muito importante para a realização pessoal e social do indivíduo minoritário e do grupo a que pertence; Toda a pessoa humana é incompleta se não estiver embebida numa cultura específica, afirma Cushman (1990).

## 5. OBJETIVOS DO ESTUDO

Este estudo de investigação teve como objetivo principal explorar a influência das EOP na manutenção da língua e cultura Portuguesa dum grupo de estudantes Luso-americanos nos Estados Unidos. Especificamente, este estudo explorou os efeitos das EOP nas atitudes dos estudantes Luso-americanos em relação à língua Portuguesa e à sua identidade cultural.

As razões que levaram este investigador a concentrar-se nesta área de investigação foram a consciência da importância das Escolas Étnicas na preservação de uma sociedade pluralista e democrática (Fishman, 1989) e o seu interesse em investigar os efeitos das EOP nos seus alunos.

## 6. MÉTODOS

### 6.1. Questões de Investigação

Este estudo pretendeu responder às seguintes questões de investigação:

Q1: Existe alguma diferença significativa entre dois grupos de estudantes Luso-Americanos, um com uma frequência relevante das Escolas Oficiais Portuguesas e o outro não, em termos de atitudes em relação à língua Portuguesa?

Q2: Existe alguma diferença significativa entre dois grupos de estudantes Luso-Americanos, um com uma frequência relevante das Escolas Oficiais Portuguesas e o outro não, em termos de identificação cultural?

A população deste estudo consistiu num grupo homogêneo de alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos frequentando as Escolas Oficiais Portuguesas na costa leste dos Estados Unidos. Este grupo foi comparado com um outro grupo homogêneo proveniente das mesmas áreas geográficas mas sem frequência das Escolas Oficiais Portuguesas.

O total da amostra consistiu em 236 alunos Luso-Americanos: 120 alunos pertenciam ao primeiro grupo (G1) e 116 pertenciam ao segundo (G2). Os sujeitos da amostra era constituído por 76 alunas e 44 alunos no grupo G1 e 66 alunas e 50 alunos no grupo G2.

Dos 120 sujeitos do grupo G1, 96 nasceram nos Estados Unidos, 23 em Portugal e um em França. Dos 116 sujeitos do grupo G2, 107 nasceram nos Estados Unidos, seis em Portugal, um em França, um nas Honduras e um na Irlanda. A maioria dos pais nos dois grupos (166 pais e 156 mães) nasceram em Portugal.

Foram utilizados dois instrumentos de investigação na recolha de dados: 1) Bento-Ribeiro Cultural Identification Scale (B-RCIS), uma escala dicotómica com 36 itens destinada a medir a identificação cultural dos sujeitos em três graus: Identificação Cultural Portuguesa (ICP), Identificação Cultural Americana (ICA) ou Identificação Cultural "Bicultural" (ICB) e 2) Socio-Educational Portuguese Profile (SEEP) um questionário de 22 itens desenvolvido para este estudo destinado a obter dados demográficos e atitudes em relação à língua Portuguesa. A participação dos sujeitos neste estudo foi voluntária e foram observados todos os princípios éticos de investigação com pessoas, incluindo a observação rigorosa da confidencialidade. O estudo de campo teve lugar no ano letivo de 1999-2000.

## 7. RESULTADOS

### 7.1. Atitudes em relação à língua

A primeira questão de investigação perguntava se existia alguma diferença significativa entre dois grupos de estudantes Luso-Americanos, um com uma relevante frequência das Escolas Oficiais Portuguesas e o outro não, em termos de atitudes em relação à língua Portuguesa.

Quase a totalidade dos sujeitos no grupo G1 (97.5%) afirmaram que era muito importante aprender a língua portuguesa. No grupo G2, 82.7% afirmaram que era muito importante aprender a língua portuguesa. No grupo G1, a grande maioria dos sujeitos ou 82.5% gosta de falar Português em casa (média 1.18; desvio padrão = .38) e a maioria ou 71.7% gosta de falar português na escola (média=1.28; desvio padrão .45).

No grupo G2, menos de metade ou 48.3% dos sujeitos gosta de falar Português em casa (média = 1.52; desvio padrão = .50) e pouco mais de metade ou 55.2% gosta de falar português na escola (média = 1.45; desvio padrão = .50). Estes resultados sugerem diferenças significativas entre os dois grupos em termos de atitudes em relação á língua Portuguesa.

### 7.2. Identificação Cultural

A segunda pergunta de investigação perguntava se existia alguma diferença significativa entre dois grupos de estudantes Luso-Americanos, um com uma relevante frequência das Escolas Oficiais Portuguesas (G1) e o outro não (G2), em termos de identificação cultural. A aplicação estatística de t-testes revelou diferenças entre os dois grupos.

A média dos valores obtidos na escala B-RCIS no grupo G1 foi de 24.9 com um desvio padrão de 3.8. A média dos valores no Grupo G2 foi de 21.0 com um desvio padrão de 4.6. No grupo G1, 57.5% dos alunos obtiveram valores na categoria Identificação Cultural "Bicultural" (ICB) e os restantes 42.5% indicaram identificar-se mais perto com a cultura portuguesa (ICP). Nenhum dos sujeitos se identificou com a cultura anglo-americana (ICA).

No grupo G2, 73.4% dos sujeitos indicaram identificação Bicultural (ICB), 22.4% identificação com a cultura Portuguesa (ICP) e 4.3% identificação com a cultura Americana (ICA).

Estes resultados indicam que há uma diferença significativa entre os sujeitos que frequentaram as Escolas Oficiais Portuguesas e os que as não frequentaram na categoria de Identificação Cultural "Bicultural" (ICB) ( $p < .001$ ). Todavia, as diferenças não são significativas nas outras duas categorias: Identificação Cultural Portuguesa (ICP) ( $p=.884$ ) e Identificação Cultural Americana (ICA) ( $p=.084$ ).

## 8. CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo principal explorar os efeitos da influência das EOP nas atitudes em relação à língua Portuguesa e na identificação cultural de duas amostras (G1 e G2) de alunos Luso-americanos da Costa Leste dos Estados Unidos.

Resultados deste estudo indicam que existem diferenças significativas entre os dois grupos: os alunos que frequentaram as Escolas Oficiais Portuguesas revelaram possuir atitudes mais positivas em relação à língua Portuguesa e maior grau de identificação cultural "bicultural". Estes resultados permitem afirmar que os alunos que receberam a influência da educação das Escolas Oficiais Portuguesas têm mais facilidade em adaptar-se a uma nova cultura sem prejudicar a manutenção da língua e cultura dos seus antepassados. Estes resultados estão também em consonância com análises teóricas que indicam que as escolas étnicas têm um papel muito importante no processo de aculturação e adaptação das comunidades étnicas aos seus novos ambientes (Fishman, 1966; 1980a; 1980b ; e 1985).

A grande implicação dos resultados deste estudo é o reconhecimento da importância que as EOP têm na comunidade Luso Americana e daí necessidade de adequarmos as nossas políticas educativas e comunitárias ao relevante papel que estas escolas efetivamente prestam às comunidades residentes nos E.U. assim como a sua contribuição para a continuidade da "Biculturalidade" daquelas comunidades.

Resumindo e finalizando, a frequência nas Escolas Oficiais Portuguesas contribuiu significativamente para a preservação dos valores culturais e linguísticos Portugueses e para o desenvolvimento e reafirmação da COMUNIDADE LUSÓFONA.

#### 9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, M. B. (1976). *Bicultural Approach to the Issue of Self-Concept Assessment*. Unpublished doctoral dissertation. Stanford, CA: Stanford University.
- Becker, A. (1990). The role of the school in the maintenance and change of ethnic group affiliation. *Human Organization*, 49 (1), 48-55
- Bento, A. (1985, 12 de Novembro). A Educação: Da família à escola. A importância da escola e a influência dos professores. *O Jornal*, pp. 12, 21.
- Bradunas, E. & Topping, B. (Eds.). (1988). *Ethnic heritage and language schools in America*. Washington, DC: Library of Congress.
- Bentley, J. (1982). *American immigration today*. New York: Julian Messner
- Castanho, M. (1993). *Reading: students' attitudes and interests in fourth, fifth, and sixth graders in official Portuguese schools in the USA*, Unpublished master's thesis. Lesley College, Cambridge.
- Cushman, P. (1990). Why the self is empty: Toward a historically situated psychology. *American Psychologist*, 45 (April), 599-611
- Fishman, J. (1966). *Language loyalty in the United States*. The Hague: Mouton.
- Fishman, J.A. & Marckman, B. (1979). *The ethnic mother tongue school in the United States: assumptions, findings and directory*. Nova Iorque: Yeshiva University.
- Fishman, J. (1980a). Ethnic community mother tongue schools in the U.S.A.: Dynamics and distributions. *International Migration Review*, 14, (2), 235-247.
- Fishman, J. (1980b). Minority language maintenance and the heritage mother tongue school. *Modern Language Journal*, 64, 167-173.
- Fishman, J. (1985). *The rise and fall of the ethnic revival: perspectives on language and ethnicity*. The Hague: Mouton.
- Fishman, J.A. (1989). *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Filadélfia, PA: Multilingual Matters Ltd.
- Galo, A. (1997). *Jovens Luso-descendentes nos USA: A Escola Portuguesa de Hartford*. Tese de Mestrado. Universidade Aberta: Lisboa.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard Community Press.

- Haugen, E. (1974). *Bilingualism in America: a bibliography and research guide*. Alabama: University of Alabama.
- Maietta, S. (1996). *Patterns of language attitudes and language use: A study of New Mexican adolescents*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 415 708)
- Nunes, F. (s.d.). *Portuguese-Canadians from sea to sea: A national needs assessment*. Toronto: Portuguese-Canadian National Congress
- Ribeiro, J. (1981). *Cultural, social, and psychological factors related to academic success of Portuguese immigrant youth*. Published dissertation. Boston: Boston College.
- Tse, L. (1997). Affecting affect: The impact of ethnic language programs on student attitudes. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des langues vivantes*, 53, (4), 705-728

## 10. APÊNDICE

**Tabela 1**

Frequencies and Percentages according to responses to question "Do you like to speak Portuguese at home?" (N=236)

	G1 (Port. Herit. School)		G2 (Publ. School)	
	Frequencies	Percentages	Frequencies	Percentages
Yes	99	82.5%	56	48.3%
No	21	17.5%	60	51.7%
Total	120	100.0%	116	100.0%

**Tabela 2**

t-test for attitudes toward the Portuguese language: "Do you like to speak Portuguese at home?" (N=236)

Groups	M	SD	n
G1 (Port Herit. Schools)	1.18	.38	120
G2 (Publ. Schools)	1.52	.50	116

P=.000

**Tabela 3**

Frequencies and Percentages according to cultural identification? (N=236)

	G1 (Port. Herit. School)		G2 (Publ. School)	
	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
Anglo Cultural Ident.	--	--	5	4.3%
Bicultural Ident.	51	42.5%	85	73.4%
Portuguese Ident	69	57.5%	26	22.4%
Total	120	100.0%	116	100.0%



ó. ARTEMIO ZANON, [artemiozanon@bol.com.br](mailto:artemiozanon@bol.com.br)

Artemio Zanon, 66, Jurista e Escritor.

Autor de: *Canção da Vida Amor* (poesia. 1969); *No Caminho da Vida* (poesia. 1973); *A Execução da Lavra e O Gato* (poesia. 1974); *Evangelho dos Amantes* (poesia – 100 sonetos de amor escritos em 1958 e re-escritos em 1981, em 4ª edição); *Homem com Medo e Poeta Triste...* (poesia. 1981); *No Plantão Daquela Sexta-Feira* (contos. 1981); *Um Ciclo o Coração* (poesia. 1981); *O Ciclo da Imagem* (poesia. 1984); *O Sétimo Dia* (contos. 1985); *O Menino da Infância aos Quarenta* (poesia. 1991); *Cinco Poemas Dramáticos: A Rosa Ferida – Romança da Bengala Amarela – Enquanto o Filho não Nasce – Da Morte e da Guerra e Catariniada* (poesia. 1998); *Tempo de Execução* (poesia. 2000); *Canto da Terra-Homem* (poesia. 2001); *Lavoura Poética* (Poesia. Re-edição das cinco primeiras obras poéticas do autor, esgotadas: *Canção da Vida amor, No Caminho da Vida; A Execução da Lavra; O Gato e Homem com Medo e Poeta Triste*. 2002); *Contemplário de Gaivotas* (poesia. 2003); *Tributo a Theobaldo Costa Jamundá* (ensaio. 2004); *Marcos Konder Reis: Poeta da Infância Revivida* (ensaio. 2004); *Morais Lopes: Poeta iluminado* (ensaio. 2004); *Primeira messe poética dos verdes anos: Messe poética dos verdes anos – I* (poesia. 2005); *Asas noturnas: Messe poética dos verdes anos – II* (poesia.

2005); *Voz da saudade: Messe poética dos verdes anos – III* (poesia. 2005); *Sinfonia poética noturna: Messe poética dos verdes anos – IV* (poesia. 2005); *Breves cantares de solidão: Messe poética dos verdes anos – V* (poesia. 2005); *Pinheiro Neto: o Poeta – o Poema – a Poesia* (ensaio. 2006).

Coletivamente: mais de três dezenas de obras.

Prêmios: em torno de trinta.

Entidades de que participa: – da União Brasileira de Escritores; – da Associação Catarinense do Ministério Público; – da Ordem dos Advogados do Brasil; – Academia São José de Letras; Academia Desterrense de Letras; da Sociedade dos Poetas Advogados de Santa Catarina; – da Academia Catarinense de Letras e da Federação das Academias de Letras do Estado de Santa Catarina.

Obs. Em torno de quinze obras inéditas.

## UM ESTUDO (ENSAIOS) DE DOIS ESTILOS NA LITERATURA (ATUAL) PORTUGUESA SOB A VISÃO CRÍTICA DE UM BRASILEIRO

### 1. SINOPSE

O trabalho objetiva apresentar visão de dois ensaios críticos do orador das obras de José Morais Lopes e Maria José Viegas Conceição Fraqueza.

Em Morais Lopes, *Poeta Iluminado*, estudou-se os vinte e cinco livros publicados até a data (2004). Os estudos iniciaram-se após troca de livros de autoria individual em meados de 2001. Posteriormente, Morais Lopes publicou mais seis livros, dos quais quatro com organização, revisão e apresentação do orador, dentre eles destaque para um conjunto de sonetos premiados em concursos em vários países entre 1965 a 2001, aos quais o autor deu inicialmente o título de *Os meus sonetos premiados*, ao que, por sugestão do orador, ouvidas outras pessoas, a obra foi editada em novembro de 2006 com o título *Os meus sonetos premiados e esquecidos* (esquecidos até serem dados a lume).

Pela leitura de Morais Lopes, *Poeta Iluminado*, a fuzetense Maria José Fraqueza, poeta também conhecidíssimo no Algarve e alhures, passou a inteirar-se da obra individual do orador, contatando no sentido de saber da possibilidade de proceder ao estudo crítico de sua obra (doze publicações). Aceito o desafio, quase um ano de pesquisas, resultou o ensaio *Maria José Fraqueza, moura encantada algarvia* (2007).

Com isso, são propósitos do orador dar conhecimento aos lusofonistas encontristas (e de todas as partes da "aldeia" Terra) de uma obra realizada sem mesmo conhecer pessoalmente essas duas grandes vozes portuguesas e, após estabelecer um contato mínimo com sua participação no 2º Encontro Açoriano de Lusofonia, com escritores (mormente Poetas), de Portugal Insular, investir em estudos o quanto bastantes para futura publicação de uma antologia no Brasil.

Fique registrado que Morais Lopes e Maria José Fraqueza são pessoas que se conhecem, há muitos anos, sonho que o orador almeja em ter a felicidade de vir a conhecer, um dia, essas duas inconfundíveis vozes na Literatura Portuguesa, já fazendo parte da História da Literatura de nossas pátrias.

Breve explicação. História de um soneto binacional a treze inspirações e breve abordagem da poética sonetística de Morais Lopes a guisa de prefácio para *Tédio*. Do desafio de Morais Lopes.

Justificação para o ensaio *Maria José Fraqueza, moura encantada algarvia*. De uma visão restrita da História da Literatura Portuguesa no tempo em que nasceu Maria José Fraqueza.

### 2. Breve explicação

A minha primeira comunicação com o poeta José Morais Lopes, tal como a que aconteceu com vários outros escritores, foi através do *Endereçário Cultural da Sociedade de Cultura Latina de Santa Catarina* e *Revista Lítero-cultural "A Figueira"*, do escritor e divulgador cultural Abel Beatriz Pereira, Estado de Santa Catarina, Brasil. A Morais Lopes

autografei *Tempo de Execução* – poesia (2000), Editora Garapuvu, Florianópolis, SC, Brasil. Dando-me conhecimento de que a remessa chegou a destino, junto vieram-me algumas palavras de saudação e preciosas linhas a respeito do mérito de meu livro. Em retribuição, fui brindado com *Os meus sonetos mutilados* – poesias (2000), sendo que tomei a liberdade de não deixar “mutilado” o da página 18 e completei-o: a segunda quadra e o primeiro terceto (veja-se adiante) e incluído no apêndice, de *Tédio*, obra publicada em 2003, AJEA Edições, Portugal.

De *Morais Lopes* recebi correspondência acompanhada de outra obra e um desafio: quanto ao desafio, e tudo o mais que se passou, está no texto “História de um soneto binacional a treze inspirações e breve abordagem da poesia sonetística de *Morais Lopes* à guisa de prefácio para *Tédio*” (p. 9 a 36), em cuja obra também assinei o texto “O que é poesia e o soneto na poética de *Morais Lopes*” (p. 37 a 46).

Para minha surpresa, em correspondência datada de 7 de janeiro de 2004, expedida em Bias do Norte e em mãos no dia 14 do mesmo mês, vieram-me estas palavras desafiadoras:

“Pelo último telefonema, folguei imenso por me ter dado notícia do recebimento dos livros que lhe mandei. Quatro outros são lhe remetidos agora por ‘correio econômico’. Tenho mais dois a fotocopiar. Vou ver se, deste modo, lhe consigo arranjar toda a minha obra publicada.

“Peço-lhe mais um favor:

“Depois de estar na posse dos meus livros, será possível o meu Ilustre Vate *fazer uma análise, tão circunstanciada quanto baste, sobre toda a minha obra?* Estimaria a apreciação do Laureado Poeta e Amigo. Dir-me-á qualquer coisa, depois.

“Envio nesta data dois pacotes com (...).” O texto em itálico é meu para chamar a atenção do (meu) leitor.

Tendo alguns livros de autores portugueses e publicados em Portugal, ousei solicitar a *Morais Lopes* que me conseguisse uma obra editada em Portugal, que me permitisse uma visão do que se produziu, em sua terra pátria, nos últimos anos. Eu tinha consciência da dificuldade que seria enfrentada, diante da grande produção nas últimas décadas. Mas, mesmo assim, *Morais Lopes* enviou-me *Millenium – 77 Vozes de Poetas Portugueses*, obra com organização, seleção e apresentação de Cristino Cortes, com selo da *Universitária Editora*, Lisboa (2002, 1ª edição). Cristino Cortes, no texto “Oferenda a Apolo no início do século” (p. 5 a 11), justifica a didática de que se valeu para a consecução de sua iniciativa. Lida com atenção, fazendo anotações, verifiquei que vários poetas são nascidos na mesma década de *Morais Lopes* (1924), havendo autores na obra antológica nascidos até mesmo na década de 1970 e vários de minha geração (1940). Outro enfoque: boa parte, ou quase a maioria dos autores que fazem parte da antologia tem uma, duas e até três obras dadas à luz pela *Universitária Editora*. Seja como for, atendo-me ao de que disponho, observo que mais de uma quinzena de autores antologados têm um ou mais sonetos nessa obra seleta. Assim, ainda que estreitamente, posso afirmar que me foi e é possível, sob censura, ter uma visão – reconhecidamente parcial – do fazer literário poético nas últimas décadas na terra de Camões. De futuro, reconheço, vindo este acanhado *ensaio* a lume, com o auxílio de mais bagagem, certamente, terei de retificar, ratificar, revisar e, quiçá, ampliar o conteúdo, até de mérito, deste texto.

Por fim, sendo que a produção de *Morais Lopes* se assenta, privilegiadamente, na espécie poética do soneto, no qual é um virtuose, a análise que me dispus a fazer, depois de lidos, e anotados, os vinte e dois livros que tenho em mãos de autoria do poeta, confessando que não me seria possível, por vários motivos, “...*fazer uma análise tão circunstanciada*”, como estaria e está a merecer, contento-me e, penitenciando-me, julgo que aqui vai o “...*quanto baste*”, se não “...*sobre toda a minha obra?*” (dele, *Morais Lopes*), ao menos “o *quanto baste*”, repito, no que concerne aos sonetos, esses em todas as suas nuances nos livros só de sonetos e nas publicações em que também os há.

### 3. História de um soneto binacional a treze inspirações e breve abordagem da poética sonetística de *Morais Lopes* a guisa de prefácio para *Tédio*.

Autor de quase três dezenas de obras – literárias e jurídicas –, de boa parte das edições de cada uma delas remeti exemplares, graciosamente, a pessoas conhecidas que também se dedicam de uma forma ou outra, a escrever. Valendo-me, igualmente, de endereços em publicações direcionadas, a muitos autografei exemplares de meus quatro

últimos livros de poemas: *O Menino da Infância aos Quarenta*, *Cinco Poemas Dramáticos*, *Tempo de Execução* e *Canto da Terra-Homem*. Vários exemplares foram para Portugal: Armênia Teves e Francisco Teves, Fernando Aguiar, Fernando Godinho Esteves, Francisco dos Santos, Joaquim Castro, Maria João Fernandes, Maria José Fraqueza, Mário Augusto e ao próprio *Morais Lopes*.

É com *Morais Lopes* que houve a realização de grande significado que é esta e ou desta *História de um soneto binacional a treze inspirações*. Não sei se o título pega bem. Poderia ser a treze mãos, a treze vozes, a treze cabeças, na elaboração consagrada da "... difícil arte do soneto", no entender de José Carlos Vilhena Mesquita, Presidente da Associação dos Jornalistas e Escritores de Algarve, Portugal, no texto Prefácio *O espelho da vida numa lira de sonhos* para a obra do grande Poeta de Faro, Portugal, José Maria Fonseca Domingos – *Para Além do Bojador* (Poemas), edição do autor, 1999. (...).

Do grande Vate de Bias do Norte, recebi esta correspondência:

"Moncarapacho, 2000.10.25

Meu caro Poeta

Artemio Zanon

Começo por lhe pedir desculpa pela demora da minha resposta à agradável oferta do seu livro de poesia *Tempo de Execução*. Por ela o meu muito obrigado. (...).

Tenho lido várias vezes os seus poemas e (...). Sim, são versos de quem é Poeta.

Junto lhe envio um exemplar do meu livro *Os Meus Sonetos Mutilados*. Espero que goste. Com um abraço fraterno. "Morais Lopes".

Em *Os Meus Sonetos Mutilados*, *Morais Lopes*, publicação da AJEA Edições – Associação dos Jornalistas e Escritores de Algarve, ano 2000, aos dezessete sonetos que integram a obra do também autor de *Eu* (1996), *Confissão Personalíssima* (1996), *O Soneto Filigranado* (1999) e *A Luz Restituída* (2000), todas de sonetos, havendo outras publicações de outros poemas, na página nove, escreve: "Advertência. Toda a gente sabe que um soneto é uma clássica composição poética de catorze versos de dez sílabas métricas, agrupados sob a forma canônica de quatro, mais quatro, mais três, mais três versos. Fora disto não há soneto, verdadeiramente. Mas, desde logo, a fórmula começou a ser alterada (e aí apareceram sonetos de doze sílabas, de onze sílabas, e assim por diante, com versos de diferentes medidas: sete, oito e outras sílabas métricas – vide o meu livro "Os Sonetos do Absurdo"). Principiaram, então, as mutilações na forma de apresentação dos sonetos (4,3,4,3 – 4,4,4,2 – etc.); daqui nasceram *Os Meus Sonetos Mutilados*, composições de catorze versos de dez sílabas métricas, com diferentes maneiras de apresentação. De semelhança com o soneto existe apenas o número de versos – 14 –. Por isso, eu mutilo os meus sonetos."

*Morais Lopes*, na página onze, abre a porta para a leitura dos sonetos, com epígrafe de Almeida Garrett: "Os Poetas não morrem, ou só morre neles aquilo em que eles se parecem com os outros homens."

As "mutilações" são tantas que o *Semi Soneto* – 2 tem apenas duas estrofes: o primeiro quarteto e o segundo terceto. Veja-se e leia-se:

"Fugido de mim próprio eu me encontrei

Por entre a multidão que me cercava,

Mas o rugir cruel da fera brava,

Com este meu silêncio, o alimentei...

.....  
.....

Hoje, passado tempo, não sei mais

Desobrigar-me desta situação,

Por me sentir feroz como os demais..."

Relendo a carta de *Morais Lopes*, e meditando o ou no texto: "Tenho lido várias vezes os seus poemas e confesso-me deveras impotente para assimilar o conteúdo da sua mensagem. Por mais tratos que dê à minha não sinto qualquer deleite na sua leitura e o mal está em mim. Não chega a inteligência para ir com o meu caro Poeta às alturas

do seu voo Não quero, todavia, deixar de apontar as poesias das páginas...”, tive absoluta certeza, após verificar a bibliografia do autor de *Postais Poéticos de Olhão* (1995), obra também de sonetos, cuja publicação vem desde 1958, com *Caminhada* (eu tinha então dezoito anos e já havia escrito centenas de poemas e sonetos e inclusive *Evangelho dos Amantes* – cem sonetos de amor –, obra publicada em 1981, buscando me deleitar com as “mutilações” infligidas nos dezessete sonetos, coloquei-me em desafio quanto ao efetivamente mutilado *Semi Soneto* – 2, página 18, verdadeiramente dele constando extirpados o segundo quarteto e o primeiro terceto, ousei completar-lhes as mutilações, resultando no que adiante se lê, sendo objeto da seguinte correspondência:

“Brasil, Florianópolis, SC, 6 julho de 2001

Estimado Poeta *Morais Lopes*,

Grato, comunico-lhe que recebi *Os Meus Sonetos Mutilados*.

Fico também feliz em saber que procedeu a leitura de *Tempo de Execução*.

O só fato de ter-lhe chamado atenção as partes III e IV, do poema *Auroralma*, páginas 20 e 21, já se me afigura ter-lhe deleitado a leitura, que a entendo por apurada, segundo pude deduzir.

“Desta feita, envio-lhe O Ciclo da Imagem, em cuja obra, provavelmente, o Ilustre Poeta, na excelência do Soneto, por certo se encontrará.”

Dentre os “...*Sonetos Mutilados*”, o da página 18 – *Semi Soneto* – 2, impressionou-me. Dias e dias fiquei pensando na “mutilação” por ausência do que seria o segundo quarteto e o primeiro terceto. E, meu caro *Morais Lopes*, não resisti: ousei enxertar o que poderia ter sido mutilado. Li e reli, buscando sentido no que sobrou da mutilação, meditei no que ousei incorporar, fazendo leituras separadas, e, ao final de meditações, cheguei à conclusão de que “a emenda” tem cabida. Mas, como não pode deixar de ser, a palavra final é do Ilustre Poeta sonetista *Morais Lopes*. Então, eis:

*Semi Soneto* – 2

Fugido de mim próprio eu me encontrei  
Por entre a multidão que me cercava,  
Mas o rugir cruel da fera brava,  
Com este meu silêncio, o alimento

Mesmo assim, desde quando comecei  
*Sentir-me só, mais forças procurava,*  
*Sou-me fiel à voz que me chamava*  
*Vencendo austero as lutas que enfrentei.*

*O meu setentário coração*  
*Inda me move em ritmos tão iguais*  
*Àqueles da primeira pulsação.*

**Hoje, passado tempo, não sei mais**

Desobrigar-me desta situação,

Por me sentir feroz como os demais...

Meu caríssimo *Morais Lopes*, deixemos que as feras rujam, que no meio da multidão, por mais cruel que seja, nossa voz, ainda que num temporário (e atual) silêncio, alguém, em algum lugar, um dia (que pode ser alguém e/ou além mar), nos há de ouvir.

Queira-me bem!

Atenciosamente,

“Artemio Zanon.”

A missiva foi remetida e com ela enviei, autografada e com dedicatória, ao ilustre membro integrante do Cenáculo Literário “Gabriel D’Annunzio”, de Roma, como literária provocação, *O Ciclo da Imagem*.

O venerando autor de *Requiescat in pace* (1999), sonetos, de Bias do Norte, escreve-me:

"Moncarapacho, 2001.08.06

Estimado Poeta *Artemio Zanon*

Meu Caro Irmão de Letras

(...).

Envio-lhe, agora, a minha última edição – *Romântica Tempestade*. São sonetos escritos ao longo de sessenta anos da minha atividade literária e ainda não tinham merecido a publicação em livro. Nesta obra encontrará o *Semi Soneto 1* que foi elaborado em 1977.2.27. Daí, o acima mencionado ser o "2". (Observo que o *Semi Soneto* a que *Morais Lopes* alude está na página 55 de *Romântica Tempestade* e não está seguido do algarismo 1, o que, para o mérito das composições não vem ao caso).

(...).

O facto de o meu Ilustre Poeta ter introduzido um quarteto e um terceto no meu semi-soneto levou-me à congeminação de uma ideia extravagante. É ela: Elaborar um soneto com o auxílio de outros 12 Poetas. Eu abro a composição com o 1º verso e, seguidamente, cada um juntar-lhe-á o verso seguinte. O 14º verso, ou seja o fecho do soneto será feito por mim. Será possível conseguir o que imaginei?

Para primeiro verso, proponho:

"*Vou por caminho aonde nunca fui*"

O segundo poderá ser feito pelo meu Caro Artemio Zanon. Para os versos seguintes fará o favor de escolher 4 ou 5 sonetistas brasileiros de Santa Catarina ou de qualquer outro Estado a propor-lhes o que pretendo. Arquetados esses 5 ou 6 versos fará o favor de me devolver o que estiver feito, que eu concluirei o resto da composição junto de outros Poetas meus Amigos. A seguir a cada verso indicar-me-á o nome e o endereço postal de cada autor.

Não sei se o meu Irmão de Letras concordará com esta minha ideia bizarra, mas das ideias excêntricas podem recolher-se, por vezes, faíscas de luzes brilhantes.

E é tudo por agora. Um grande abraço. "Morais Lopes".

Você que está a se deleitar, na página 55, de *Romântica Tempestade*, como referido pelo autor de *Folhas do meu cadastro* (1999) – poesias –, li e, após relido, mais uma vez ousei completar o soneto, o qual está assim produzido:

Semi Soneto

As canções mais belas, o som mais fino,

Que te trazer a brisa da manhã,

Serão como sonatas de Chopin,

Aspergindo o teu rosto alabastrino.

.....

.....

Compor é traduzir... Meu coração,

Meu velho e desprezado violino,

Dentro do teu, não teve tradução."

Aqui o desafio, pelo inesperado do final do segundo terceto, se me apresentou com mais dificuldade do que no caso do *Semi Soneto* – 2.

Familiar com a espécie literária, mesmo assim, completei. Eis:

"As canções mais belas, o som mais fino,

Que te trazer a brisa da manhã,

Serão como sonatas de Chopin,

Aspergindo o teu rosto alabastrino...

*E tu, mulher, ouvindo-te num hino,*

*Genuflexa, és a mais linda aldeã,*

E em teu orar te vejo tão cristã  
Que o coração me soa como um sino.

*Assim tão juntas, nossas almas claras  
Compõem a comunhão num ar divino  
Nessas manhãs de cenas já mui raras.*

Compor é traduzir... meu coração,  
Meu velho e desprezado violino,  
"Dentro do teu, não teve tradução..."

Do desafio de Moraes Lopes:

Basta a leitura da missiva firmada pelo sonetista extraordinário de Moncarapacho, datada de oito de junho do corrente ano, para que se possa ter uma ideia do "desafio"...

... Todos nós – ao menos nós os Poetas –, somos maior do que o nosso sonho, por isso estamos sempre sonhando, sonho este que haverá de nos deixar marcados para a posteridade, não por termos nos submetido ao poder do vil metal, mas crenças de que as palavras voam, somente o que está escrito permanece, saber que remonta há séculos, senão há milênios – *verba volant, scripta manent*.

O soneto, com os treze coautores (sete brasileiros e sete lusos) ficou como segue e a todos remeti correspondência individual, procedendo a minucioso estudo de cada verso:

Vou por caminho aonde nunca fui, – Moraes Lopes  
Sempre seguindo minha nórtea estrela – Artemio Zanon  
Na fé flamante de alcançá-la e vê-la – Abel Beatriz Pereira  
Em que fazeres que o bom fado frui. – Cacildo Silva

Pois ela – a estrela – sem saber, influi – Miguel Russowsky  
Em tudo quanto eu possa, clara, tê-la – Augusto Barbosa Coura Neto  
Por rumo e lúmina hei de bem mantê-la – Telma Lúcia Faria  
Em meu viver que o sonho não dilui. – Moacyr Viggiano

E nas rotas de luz, o sonho é belo – Maria José Fraqueza  
Poema de paixão em que desvelo – José Maria Fonseca Domingos  
A mágoa de não ter o que almejei – Tito Olívio

Mas tenho – e sei-o bem! – o Infinito – João Baptista Coelho  
Aonde sou condor em céu bendito – Helena Luísa Miranda Coentro  
E a luz da Eternidade conquistei. – Moraes Lopes

\*\*\*

#### 4. Justificação para o ensaio Maria José Fraqueza, moura encantada algarvia.

Florianópolis, Estado de Santa Catarina – Brasil, 13 de abril de 2006

Estimada escritora *Maria José Viegas da Conceição Fraqueza*,  
Saudação brasileiro-lusitana,

Desde o ano de 2002, estou recebendo o *BALI – Boletim Acadêmico Letras Itacarenses* – Ano XIV, n. 150, setembro/outubro, e, recentemente, mandei fazer uma bela encadernação até o número 175.

Não tenho nenhuma dúvida em afirmar que o Dr. Kleber Leite é um exemplo para todos nós que cultivamos a *Última flor do Lácio, inculta e bela*,

Organização **COLÓQUIOS DA LUSOFONIA**

És, a um tempo, esplendor e sepultura:

Ouro nativo, que na ganga impura

A bruta mina entre os cascalhos vela...

Amo-te assim, desconhecida e obscura,

Tuba de alto clangor, lira singela,

Que tens o trom e o silvo da procela,

E o arrollo da saudade e da ternura!

Amo o teu viço agreste e o teu aroma

De virgens selvas e de oceano largo!

Amo-te, ó rude e doloroso idioma,

Em que da voz materna ouvi: "meu filho!",

E em que Camões chorou, no exílio amargo,

O gênio sem ventura e o amor sem brilho!,

De autoria do grande parnasiano Olavo Brás Martins dos Guimarães *Bilac* (Rio de Janeiro, Brasil, 16 de dezembro de 1865 e 18 de dezembro de 1918).

Com isso quero dizer à exemplar *trovadora* e exímia *sonetista* que desde o número 162 de *BALI*, o nome *Maria José Fraqueza*, salvo falha no recordar e desatenção no (re)ler, passou a ser de meu conhecimento no que concerne ao fazer literário. E no texto constante à página 6, no qual comunica ao Dr. Kleber Leite que está recebendo normalmente o *BALI*, noticia suas atividades em programas que tem em Algarves, Fusetá<sup>(1)</sup>, na rádio Gilão.

De minha parte, a senhora pode verificar que em números anteriores houve (e está havendo até esta data), alguma contribuição, como é o caso do soneto *Niterói* que está na página 12, do *BALI* n. 185, fevereiro deste ano de 2006 (referido soneto foi escrito quando eu tinha 18 anos, ou seja, no ano de 1958). Dentre os livros que seguem, publicados após *Canto da Terra-Homem*, envio-lhe também *Primeira messe poética dos verdes anos*, obra que faz parte de um conjunto – meus "Quíntuplos", como vai sendo conhecida –, com o título geral *Messe poética dos verdes anos – I*. O soneto *Niterói* está na página 40).

Realmente, dentre outros, tenho endereços nas cidades de Lages (onde ainda cuido de algumas causas como Advogado) e nesta capital do Estado de Santa Catarina – Florianópolis (que é minha residência e meu domicílio desde o ano de 1998). Como pode estar a concluir, sua carta chegou-me às mãos. Só que... Está datada de "Fusetá, 9 de Novembro de 2005" e a recebi no dia 28 de março próximo passado. Por que tanta demora em respondê-la, estimada *Maria José Fraqueza*? Embora não haja justificativa, foi pela razão de que me escreveu participando que, posteriormente, remeteria os livros (onze ao todo) mencionados. Asseguro-lhe que estão comigo e já, aos poucos, estou a lê-los (e a relê-los para estudá-los!).

O José *Morais Lopes* é um dom da natureza biológica humana!

Acabo de acessar o site [www.radiogilao.sdv.pt](http://www.radiogilao.sdv.pt) e, realmente, lá está o seu programa para as terças-feiras até final de agosto deste ano. Farei de tudo para, na próxima terça-feira, tentar sintonizá-la.

Quanto à "... ousadia do meu pedido", qual seja o de que "... gostaria que à semelhança do estudo que fez da obra deste meu poeta amigo – *Morais Lopes* – que aprecia a minha poesia e me desse a sua opinião", asseguro-lhe que, se Deus continuar dando-me disposição e saúde, antes que passem o "céu e a terra", espero que minha (boa!) vontade em tal sentido, não passe.

Sendo o que tenho para o momento, pode ficar segura de que não deixarei passar em ignoradas nuvens tudo quanto vier desse País que tanto bem quero, onde, no mês de maio de 2001, passei, embora poucos, dias muito felizes e proveitosos: Lisboa, Cintra, Fátima, etc.

Digo-lhe que tenho um acalentado sonho: passar uns três ou quatro meses em seu País para me inteirar, ao menos, do atual fazer literário. Só dependeria de lugar (ou lugares) para (re)posar, e, quiçá, algum alimento...

Retribuo-lhe, caríssima *Maria José Fraqueza*, a expressividade do abraço fraterno, dizendo-lhe que, se for de seu agrado, pode dar divulgação de todo o conteúdo desta missiva.

Até breve,

Artemio Zanon

[artemiozanon@bol.com.br](mailto:artemiozanon@bol.com.br)

(\*) Para o ensaio adotei o topônimo *Fuseta* e o gentílico *fusetense* que me parecem ser os oficiais na atualidade, em face de haver nas obras de *Maria José Fraqueza* e nos escritos dos que delas se ocuparam, grafias outras: *Fuzeta* e *fuzetense*(s). Assim, qualquer entendimento em contrário, justificado, será bem acolhido. Aliás, em outros escritores e em endereços eletrônicos, há também as duas grafias.

##### 5. De uma visão restrita da História da Literatura Portuguesa no tempo em que nasceu Maria José Fraqueza<sup>(1)</sup>.

Dotado de língua rica e flexível, o povo português criou Literatura vasta e sábia em todos os gêneros de expressão transmissível. De um modo geral há predomínio do lirismo, em todas as suas formas – poesia sentimental e amorosa, reflexo vivo das características dominantes da nacionalidade. Povo simples cheio de ternura encontrou na poesia, e nela o amor, o veículo natural e expressivo de sua humanidade. A terra, as águas, as paisagens, os ares, o espaço sideral vibram carinhosamente nas páginas as mais sentidas. O fascínio pelo mar é algo a inquietar a mais resistente das emoções.

O *Modernismo* tem como marco inicial o ano de 1915 com a edição da revista *Orpheu*<sup>(2)</sup>, período que também é classificado como *Pré-Modernismo*. Fundamentalmente, essa manifestação tem um primeiro momento ou *orpheísmo* e um segundo momento ou *presencismo*, com a publicação da revista *Presença*<sup>(3)</sup> em 10 de março de 1927. A poesia rompe com a tradição e adere ao “moderno”, o que significa que se eleva em planos de universal inquietude e orienta-se no sentido do envolvimento de uma angústia, fruto de uma crise geral em toda a Europa (e no Mundo) que começa a imergir. Embora presa, por vezes, a certos “movimentos”, ou “correntes”, ou “manifestações”, ou “tendências”, em moda – os *ismos* e os *istas* –, transformam-se no órgão fixante da condição do *homem* lançado nas águas heráclitas da vida, posto frente a frente à imagem narcisa refletia no espelho da *realidade*, ato que traduz uma vivência de desdeificação – ausência de *Deus* – ou de qualquer outro apoio absoluto para explicar o relativo de seu temporário e passageiro viver. Por isso não se há de estranhar o trágico fim que tiveram os dois poetas considerados os pináculos dessa época: Sá-Carneiro<sup>(4)</sup> e Fernando Pessoa<sup>(5)</sup>.

Portugal, tradicionalmente monarquista, conheceu o regime republicano a partir de 1910. Teve que enfrentar, como as outras nações, mormente as da Europa, o drama da Segunda Guerra Mundial (1914 a 1918) e se houve com todas as alterações no campo econômico, político e cultural (inclusive nas manifestações literárias), tal o que aconteceu na humanidade como um todo. A República despertou o nacionalismo também na Literatura.

Em *Maré de trovas*, *Maria José Fraqueza*, na página 12, sob o título *Quadras Premiadas – As minhas primeiras quadras* (Premiadas pelo meu avô), adverte que as escreveu aos seis anos de idade. Ei-las:

*Mais bonito cão não há / Amanhã irei à feira / A comprar p'ró meu “Jájá” / A mais bonita coleira. // Acompanha em sua lida / Quando o avô vai p'ro mar / Deita-se numa corrida... / Porque ele sabe nadar!*

Por agora, partindo dessa primeira manifestação poética de *Maria José Fraqueza*, observo que a alusão ao *mar* é uma constante em quase todas as obras e em parte relevante da e na poética dessa “noiva do mar”, cantora de:

*Fuseta dos meus amores / Berço do meu nascimento / És uma flor entre flores, / Minha Mãe, meu pensamento* (*Maré de Trovas*, p. 13).

(1) *Maria José Viegas da Conceição Fraqueza*, natural de Fuseteta, nasceu em 8 de maio de 1936.

(2) (3) Para não incidir em possível injustiça – longe de mim, neste modesto ensaio, de vir a comprometer-lhe o mérito com isso –, não consigno o nome dos escritores (sobretudo poetas), que participaram de tais publicações.

(4) Sá-Carneiro suicidou-se em 26 de abril de 1916 e Fernando Pessoa em 30 de novembro de 1935.

(5) *Maré de Trovas – Quadras Populares*. Edição da autora, fevereiro de 2000. Essa obra foi analisada, bem como todas as outras, no modesto ensaio *Maria José Fraqueza, moura encantada algarvia*.



## 7. AUGUSTO DE ABREU

[Biодados\\_acla1augusto@yahoo.com.br](mailto:Biодados_acla1augusto@yahoo.com.br) [poeta.augusto@hotmail.com](mailto:poeta.augusto@hotmail.com)

**Augusto de Abreu** é o nome literário de Augusto César de Abreu Teodoro. Nasceu no dia 3 de janeiro de 1960, em São Paulo, São Paulo. Estudou Serviço Social na Universidade de Ribeirão Preto, SP. Graduado em Letras na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Pertence à Academia São José de Letras, à Academia Desterrense de Letras e à Academia Catarinense de Letras e Artes. Faz parte da Associação dos Cronistas, Poetas e Contistas Catarinenses – ACPCC, da Associação Literária Florianopolitana – ALIFLOR e Sociedade Escritores de Blumenau – SEB – sócio correspondente da Academia Ponta-grossense de Letras e Artes, PR, da Academia de Letras Flor do Vale, SP e da Casa do Poeta e Escritor de Ribeirão Preto – CPERP –, SP. No ano de 2001, recebeu o troféu Allan Braga, como Destaque Cultural do ano. Em 2002 é agraciado pela Câmara Municipal de São José com a Comenda de Mérito Cultural Josefense e o troféu Associado de Expressão da ACPCC, como membro da ACPCC que mais se destacou naquela agremiação durante aquele ano. É verbete no Dicionário biobibliográfico de escritores brasileiros contemporâneos – 1998 – Teresina, PI. Publicou *Quem faz o ovo?* (infantil, 1995 – livro aprovado pela Comissão Catarinense do Livro – COCALI – em 1996), *Formas de amar* (poesias, 1996), *Compreendendo o belo* (poesias, 1998) e *Eclipse* (poesias, 2002). Participou de diversas antologias em Santa Catarina e em outros Estados do Brasil. **Livros inéditos:** *Mariana e o príncipe submarino*, (infantil); *Toninho e a pipa* (infantil); *Novo mundo* (infantil); *Amizades* (infantil) e outros livros de poesias ainda sem títulos. **Sobre o autor:** SABINO, Lina Leal. *Augusto de Abreu: um lírico na pós-modernidade*. Trabalho apresentado no VIII Seminário de Literatura, na UNESP, Assis, SP, no ano de 2002 e ZANON, Artemio. **Breves anotações a respeito de *Compreendendo o belo***. Ambos os trabalhos publicados em *Eclipse*.

## O ESCRITOR NA ESCOLA COMO MEIO DE INTERCOMUNICAÇÃO DOCENTE E DISCENTE.

### 1. SINOPSE

*Numa época de bastante agitação entre crianças e adolescentes; eis que surge em uma Escola Estadual de Blumenau – Escola de Educação Básica Comendador Arno Zadrozny, um novo “redescobrir” de emoções.*

*Emoções estas que perpassam num contexto escolar, onde os “sabores” pela vida já tinham sido esquecidos e assim, dado lugar somente aos saberes da vida.*

*Estes novos “sabores” pela vida, possibilitaram aos alunos que frequentam a Escola em período integral, numa jornada exaustiva de oito horas de trabalhos escolares, tendo como objetivo maior a ampliação das oportunidades de aprendizagens, “a redescoberta” de seus sonhos.*

*As atividades fizeram parte do Projeto da Escola, que tem como tema geral: “EM DEFESA DA VIDA” e subtema: “REDESCOBRINDO OS SONHOS NA ESCOLA”, que possibilitou através, primeiramente, das poesias do orador trabalhar questões emocionais e de sensibilidade, frente a um mundo violento, onde não há mais lugar para sentimentos, onde não há mais lugar para os “sabores” da vida; e posteriormente, através da participação dos escritores: Paulo Berri, Isabel Marun, Vilca Marlene Merízio e Artemio Zanon.*

*“Redescobrir” os sonhos em pleno momento histórico, onde o ser humano não é mais assistido com o devido respeito ao qual lhe é garantido por direito, pode representar para algumas pessoas, algo “utópico”, mas não para os*

alunos deste Educandário, pois eles tiveram como “mola propulsora” neste “redescobrir de seus sonhos na escola”, a poesia de Augusto de Abreu, que compreende o belo, a beleza da vida, através de suas poesias e, posteriormente, através dos escritores convidados.

Todos os alunos do pré-primário à oitava séries e professores de Língua Portuguesa, Literatura, Filosofia, História, Geografia, entre outras disciplinas estiveram envolvidos; bem como a direção da escola, faxineiros e merendeiros.

## 2. O ESCRITOR NA ESCOLA COMO MEIO DE INTERCOMUNICAÇÃO DOCENTE E DISCENTE

Em um país que a média, ao ano, não chega a três livros<sup>9</sup> por pessoa, desenvolver projetos que incentivem as crianças e os jovens ao hábito da leitura é fundamental para que os mesmos passem a ter prazer nesta atividade e deixe de fazê-la como obrigação.

Fazer com que as crianças e jovens se tornem, futuramente, não apenas leitores de livros e, sim, do mundo é o que desejam esses professores que com amor, dedicação, criatividade; não apenas planejam, mas, sim, colocam em prática aquilo que eles acreditam. Fazem de seus sonhos realidade.

Por estes motivos é que me sinto na obrigação de mostrar dois projetos que participei em escolas públicas estaduais, a saber: “Descubra um escritor” e “Em defesa da vida: redescobrimo sonhos na escola”.

### 3. “Descubra um escritor”

O projeto “Descubra um escritor” teve origem na cidade de Jaboti – Paraná e foi idealizado pela professora Marly Rodrigues Bressonin.

Em Nova Resende – Minas Gerais, onde participei, em 1999, a Professora Fátima Morato da Escola Estadual Professor Caio Albuquerque, aderiu a ideia e desenvolveu este projeto.

O título do Projeto “Descubra um Autor” é decorrente da metodologia estruturada para o desenvolvimento de suas atividades, onde se busca um intercâmbio de correspondência entre os próprios autores (escritores) e os alunos daquele estabelecimento de ensino.

Essa metodologia permitiu que se estabelecesse um laço afetivo entre autores, suas obras literárias e os alunos (leitores) envolvidos, passando a existir um compromisso educacional entre eles, o que motivou os alunos a viverem as obras escritas pelos autores.

Além de incentivar o hábito pela leitura, o projeto “Descubra um escritor” incentiva, também, o hábito da pesquisa.

Fátima Morato analisando, de forma criteriosa, quais fatores contribuem para que o aluno se evada da escola; chegou à mesma conclusão já dominada por grande parte de nossos educadores, ou seja, em grande parte, quem não aprende reprova e quem reprova, na maioria das vezes, abandona a escola por se sentir fracassado.

Das muitas causas que levam ao fracasso escolar, grande parte delas estão diretamente associadas à não aprendizagem, sendo a falta de embasamento teórico, ou seja, a falta de leitura e o não saber interpretar o que lê as maiores responsáveis por esse tipo de ocorrência. É notória a afirmativa de que sem um bom vocabulário o aluno não consegue se expressar bem, tanto na forma escrita, como na oral, e é na aquisição do vocabulário que a leitura desponta como fator insubstituível de conhecimento.

### 4. Projeto: “Em defesa da vida: redescobrimo os sonhos na escola”

Este projeto foi idealizado e coordenado pela professora Marisa Líder, da Escola de Educação Básica Comendador Arno Zadrozny, Blumenau, Santa Catarina, entre os meses de junho e dezembro de 2006.

<sup>9</sup> Previsão da Câmara Brasileira do Livro para o ano de 2000. Publicado na Revista Educação, julho de 1998, ano 25, n. 207, pág.23.

A Escola de Educação Básica Comendador Arno Zadrozny é uma escola que funciona em tempo integral e já é referência na região, sendo que os alunos permanecem na escola durante o dia, com um currículo de disciplinas integrado. A Escola em tempo integral já uma realidade implantada pelo Governo do Estado de Santa Catarina desde 2003 e conta com 293 alunos.

As discussões acerca das competências comunicativas, discursivas e interpretativas nos alunos da EEBC Arno Zadrozny, vem sendo motivo de grande preocupação de toda a comunidade escolar.

A preocupação com as dificuldades encontradas, na escola, acaba gerando incapacidades em transformar essa realidade, tanto por parte do corpo docente quanto do discente, impedindo avanços, fazendo sempre que os professores perguntem-se: Porque nossos alunos não aprendem o que ensinamos a eles? Esta pergunta dá margem a outras duas perguntas: Como ensinamos? E o que ensinamos? E ambas dependem do que se entende por ensinar e aprender.

O grande problema é que na maioria das vezes ensina-se coisas que não são reais, onde não há um motivo, nem finalidade do aprendizado com sua vida. Isso acaba não envolvendo os alunos nas atividades propostas dentro de cada área do conhecimento, favorecendo assim as dificuldades comunicativas, discursivas e interpretativas em cada aluno.

Propiciar aos alunos um clima de envolvimento em diversas situações cotidianas aliadas ao ensino-aprendizagem, criando-nos mesmos a necessidade de: saber alguma coisa; a necessidade em aprender alguma coisa; desenvolverá a confiança de que eles podem aprender e que eles são responsáveis pelo próprio aprendizado; é uma das questões significativas do presente projeto, sobre o qual, os profissionais da educação, devem passar grande parte do tempo de nossas vidas pensando.

Aprender a redescobrir seus sonhos é trabalhar o conhecimento de si mesmo, resgatando a autoestima principalmente, seu potencial e sua valorização enquanto pessoa na família e na escola.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina, que propõe uma nova prática partindo da realidade da criança em busca de um novo entendimento e de um novo desenvolvimento da aprendizagem, onde supere dificuldades e experiências não vivenciadas, viajamos neste redescobrir.

Redescobrir, recriar, reinventar, refazer e refletir refazem, juntos, novos conhecimentos e criam assim novos SABERES e novos SABORES no cotidiano escolar.

"Redescobrir" os sonhos em pleno momento histórico, onde o ser humano não é mais assistido com o devido respeito ao qual lhe é garantido por direito, pode representar para algumas pessoas, algo "utópico", mas não para os alunos, nem para os professores, funcionários deste Educandário, nem para a comunidade, pois, se por um lado, redescobriram seus sonhos na escola, através da poesia dos poetas convidados, esses redescobriram os sonhos com todos aqueles que estão envolvidos com a escola.

O Projeto "Em defesa da vida" oportunizou aos alunos momentos que entrelaçaram conhecimentos científicos das diversas áreas do conhecimento, com as ampliações das oportunidades de aprendizagens, objetivo maior da educação em tempo integral. Sendo que os mesmos, bem como a comunidade escolar, vivenciaram emoção, sensibilidade, beleza e amor, num tempo onde estes sentimentos estão cada vez mais esquecidos.

## 5. Atividades

As atividades fizeram parte do projeto, que possibilitou através, primeiramente, de minhas poesias trabalhar questões emocionais e de sensibilidade, frente a um mundo violento, onde não há mais lugar para sentimentos, onde não há mais lugar para os "sabores" da vida; e posteriormente, através da participação dos escritores: Paulo Berri, Isabel Marun, Vilca Marlene Merizio e Artemio Zanon.

No mês de junho, durante três dias, os poemas de Augusto de Abreu foram trabalhados por alunos da pré-escola até a oitava série, inclusive por alunos com deficiência auditiva, que tiveram os poemas traduzidos para a linguagem dos sinais.

No mês de subsequente, poemas de Paulo Berri, foram trabalhados durante dois dias, também por alunos da pré-escola até a oitava série.

No mês de agosto Isabel Marun foi até a Escola Estadual D. Pedro II e no segundo dia foi até a Escola de Educação Básica Comendador Arno Zadrozny.

Vilca Merízio teve a oportunidade de ter sua obra analisada e trabalhada pelos alunos da E. E. B. Comendador Arno Zadrozny, no mês de outubro.

E em dezembro foi a vez de Artemio Zanon, durante três dias, ter sua obra sido apresentada pelos alunos.

## 6. Objetivos

**Objetivo Geral: Oportunizar o desenvolvimento das competências comunicativas, discursivas e interpretativas.**

Objetivos Específicos

- I. Redescobrir os sonhos de cada aluno/a na escola, a fim de que os mesmos possam valorizá-los, fazendo-os parte do seu dia-a-dia;
- II. Despertar nos alunos/as a importância das ações do seu cotidiano, para a realização de seus sonhos;
- III. Resgatar a poesia, como fonte de conhecimento e como parte integrante de seus sonhos, de nossas metas de vida;
- IV. Transformar o tempo e o espaço de sala de aula, em tempos e espaços de ampliações de sua aprendizagem, onde possam sonhar, mas principalmente, produzir e realizar;
- V. Demonstrar aos alunos/as o quanto é importante acreditar em seus sonhos, pois são eles que dão força, para continuarmos a caminhada;

*Explorar a inteligência emocional dos alunos, para que os mesmos possam aprender não somente ser um personagem da poesia, mas sim que eles possam vivenciar e sentirem-se responsáveis pelo contexto de cada poesia*

## 7. Conteúdos Trabalhados nas Diversas Áreas do Conhecimento

Todos os 293 alunos da Escola de Educação Básica Comendador Arno Zadrozny da primeira à oitava séries desenvolveram atividades em diversas áreas do conhecimento, a saber:

Filosofia, reflexão e busca de respostas aos problemas sobre o mundo e a realidade em que vivemos, através de poesias que tratam as questões existenciais e sociais; pesquisa, pesquisa no laboratório de informática, em diversos sites de poesias, e correspondência com os autores da obra; literatura, aguçar o gosto pela leitura, através das obras dos autores, de seus livros de poesias, onde os mesmos são dramatizados, interpretados, recitados e declamados; jogos matemáticos, apropriação de forma sistematizada do pensamento e linguagem, partindo das experiências vividas através da poesia que trata do contingente de pessoas/ população; corpo e movimento, o movimento humano dando significado e sentido à poesia; arte, a expressão em ver, ouvir, mover, sentir, perceber, pensar, descobrir e fazer, produções artísticas nas várias linguagens através da poesia; ensino religioso, respeito à diversidade religiosa; demonstração de fé, oportunizando o conhecimento das religiões e da verdade maior, através da poesia; língua portuguesa, leitura, oralidade, escrita, análise lingüística, interpretação, produção de poesias e poemas; ciências, curiosidades e descobertas pelas coisas do mundo, através de seus sonhos e da poesia, para transformação do ser humano; geografia, localização e situação dos acontecimentos da poesia num contexto global; história, indicação de como o homem relaciona-se com o passado, presente e o futuro, elementos estes que se entrelaçam aos seus sonhos, presente nas poesias.

## 8. Academia Infantil de Letras

Depois de tanto conviver com os escritores convidados, quase todos da Academia São José de Letras, mais um sonho das crianças se tornou realidade, sempre com o apoio dos professores e da direção da Escola de Educação Básica Comendador Arno Zadrozny: foi fundada a Academia de Letras da Escola de Educação Básica Comendador Arno Zadrozny – ALEAZ, primeira e única Academia de Letras infantil no Estado de Santa Catarina.

Fundada em 2 de dezembro de 2006, a diretoria da ALEAZ está assim composta:

Presidente: Júlia Caroline de Freitas Veiga

Vice-presidente – Nycolle Beduschi Wlatrix da Silva

Secretária – Ruth Karoline Rodrigues Ferreira

Vice Secretária – Helen Schork Mendes

Tesoureira – Jennifer Diana Lobo Tose

Vice-tesoureira – Fernanda Carolina Randes Ferreira

Suplente de Secretária – Leonardo Felipe Mulher

Suplente de Tesoureira – Fernanda Elizio

Organizadora de Eventos: Ana Júlia da Cunha

1º Presidente de Honra: Augusto De Abreu

2º Presidente de Honra: Renato Tottene

A ALEAZ reúne-se toda sexta-feira e além de discutirem a produção literária de seus integrantes, debatem, juntamente, com os professores que os auxiliam a vida e a produção literária de escritores renomados.

#### 9. Avaliação

A avaliação dar-se-á de forma processual e contínua, a fim de que haja muita reflexão e que a mesma possibilite aos alunos, a melhoria do processo ensino aprendizagem, sendo ele, (o aluno) sujeito participante deste ato e dos vários momentos que serão lhe proporcionados no decorrer do projeto.

A mesma deverá acontecer em conjunto, pois se trata de um currículo integrado, trabalhados em uma escola de tempo integral, através de debates e reflexões, onde serão avaliados o desenvolvimento de valores humanos, sendo estes pensados e trabalhados dentro de cada realidade, de cada contexto, dentro de cada subjetividade, para que os mesmo se apropriem de conceitos básicos estabelecidos em cada disciplina, estabelecendo uma conexão dos conhecimentos adquiridos, com o cotidiano e com as demais disciplinas ampliadas.

#### 10. Conclusão

Penso que incentivar a leitura proporciona novos horizontes, novas oportunidades de contemplar o mundo de maneira objetiva e clara, despertando no aluno o prazer de ler, desta forma é compensador descobrir novos caminhos valorizando este instrumento, que tem sem dúvida importância destacada na busca da melhoria da qualidade de educação.

Acredito que o poeta/escritor tem que ir onde o leitor está, mostrar a eles, leitores, que temos as mesmas angústias, sofrimentos, alegrias; enfim, temos que nos mostrar para dizer que somos seres humanos como eles e incentivá-los no hábito da leitura e na escrita para que se tornem sujeitos da História e não meros passageiros.

O Projeto: "Em defesa da vida: redescobrimo os sonhos na escola" deu tão certo, que já está na Escola Estadual D. Pedro II, em Blumenau e a Academia São José de Letras, em breve, apresentará aos diretores de escolas municipais do município de São José este projeto para que, quem sabe, possa ser feito também nessas escolas.

Olhar nos olhos das crianças e jovens e ver neles o sorriso me dá a certeza que ainda há esperança de que algum dia os interesses se voltem à Educação e que a população Brasileira, assim como os nossos dirigentes e os veículos comunicativos se prostrem aos nossos pequenos, aquelas crianças, que dizem ser o futuro de nosso País.

#### 11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Revista Educação, julho de 1998, ano 25, n. 207, pág.23.

MORATO, Fátima. Projeto "Descubra um escritor". Nova Resende, 1997.

LIDER, Marisa. Projeto: "Em defesa da vida: redescobrimo os sonhos na escola". Blumenau, 2006.



---

### 8. CÉLIA CORDEIRO, *Biodados cordeiro.carmen@gmail.com*

Célia Carmen Cordeiro Licenciada em Português e Inglês (ensino de) e em Línguas e Literaturas Modernas – Variante de Estudos Portugueses e Ingleses pela Universidade dos Açores, tendo concluído as mesmas em 2000 e 2002, respetivamente.

Fez um *Summer School* na Universidade de Massachusetts Boston em 2000, concluindo com sucesso cadeiras no âmbito da língua inglesa e da literatura norte-americana.

Organizadora de algumas conferências, nomeadamente Martin Luther King, Jr. e *The American Dream*: do Projeto à realidade, na Escola Secundária Padre Jerónimo Emiliano de Andrade de Angra do Heroísmo, em 2004.

Presentemente é docente pertencente ao Quadro de Nomeação Definitiva da Escola Básica 2,3 da Maia, lecionando Língua Portuguesa. Encontra-se, ainda, a coordenar um projeto didático pedagógico interdisciplinar cuja temática se relaciona com os Direitos Humanos.

Tem frequentado várias ações de formação relacionadas com a sua área e participado em congressos. Possui alguns artigos de opinião publicados em jornais açorianos.

Presença assídua nos Encontros Açorianos da Lusofonia e nos Colóquios Anuais em Bragança.

## DIFERENTES OLHARES SOBRE OS AÇORES: TERRA DE LÍDIA, DE MARIA ORRICO

### 1. Sinopse

*Esta comunicação visa apresentar uma perspetiva diferente de olhar os Açores. Ao longo da sua história, este arquipélago tem sido descoberto de múltiplas formas, tendo como ponto de partida a observação e análise do seu espaço físico disperso pelo Atlântico através do estudo da sua fauna e flora. A par disso, o povo que habita esta região também tem sido alvo de pesquisa, no que diz respeito à sua forma peculiar de viver o dia-a-dia: as suas tradições e costumes, confinadas ao isolamento próprio de quem vive em ilhas.*

*No entanto, desde as últimas décadas do século XX e até ao presente, verificamos que os Açores têm sido objeto de narrativas literárias, com o intuito de transmitir a ideia de que, a par de uma viagem física, este arquipélago tem contribuído sobremaneira para a realização de diversas viagens de foro metafísico no interior de quem as visita; que se deslumbra com tudo o que vê, toca e sente profundamente no espaço ilhéu. Então, os Açores não são apenas descobertos fisicamente como também concorrem para os seus visitantes travarem a batalha da autodescoberta, re-encontrando a âncora perdida desde há muito nas suas vidas.*

*O principal objetivo deste trabalho é demonstrar isto mesmo com a obra Terra de Lídia, de Maria Orrico. Neste "diário de viagem", aprendemos a olhar as coisas da vida não só através do sentido da visão, mas essencialmente com os olhos da alma, a qual se fortalece a pouco e pouco aquando de um maior contacto com a natureza. Aqui se confirma que o Homem e a Natureza são complementares indissociáveis em todos os tempos e em todos os lugares do mundo, particularmente nos Açores.*

Maria Orrico, moçambicana nascida em 1971 e residente em Lisboa, publicou a sua primeira obra após a sua experiência vivida em três ilhas do arquipélago dos Açores: Faial, Pico e São Jorge. A partida de Lisboa em Agosto de 1992 com destino à Horta constituiu o alicerce que deu origem a *Terra de Lídia*.

Em 1994, o prémio literário "Almeida Firmino" (na sua 4ª edição), instituído pela Câmara Municipal de São Roque do Pico, foi atribuído a Maria Orrico pela apresentação da obra mencionada.

O júri justificou a atribuição do prémio pela "qualidade geral do romance, em que o registo lírico, poético da linguagem se articula com a desenvoltura da arte narrativa. Trata-se de uma obra que procede a uma visita dos lugares habituais do roteiro turístico do Triângulo Pico-Faial-São Jorge, mas sem que a escrita se deixe enredar nas malhas de uma visão meramente turístico-folclórica. Neste romance de espaço, o Triângulo é, em primeiro lugar, lugar de refúgio e de fuga à grande cidade; progressivamente, porém, a narração vai fazendo desse espaço um fator de autoconhecimento

da personagem principal, num processo de total envolvimento psicológico e afetivo. *Terra de Lídia* é, por outro lado, um romance de passagem e de descoberta de um espaço e de uma personagem cuja aprendizagem e amadurecimento são inseparáveis da voz enigmática de um cego, desvendador dos mistérios mais profundos e do universo mítico das Ilhas; através da sua fala, ora escutada com incerteza e dúvida, ora seguida confiadamente, se estruturam as diferentes viagens, física e psicológica, reais e míticas, que no interior da narrativa coexistem, num jogo continuado de sedução." Procedeu-se à entrega do prémio no valor de quinhentos mil escudos (2500 euros) no dia 10 de Novembro daquele ano, data do aniversário do Concelho de São Roque do Pico.

É de realçar a homenagem feita a Almeida Firmino coincidindo com a atribuição deste prémio a Maria Orrico, pois ambos vêm do Continente português experienciando múltiplas vivências no espaço ilhéu. Tanto um como o outro se apaixonam pela vivência insular, embora no caso de Orrico, o regresso à capital seja inevitável. Ambos se afirmam com temas universais comuns nas suas obras, tais como: Tristeza/Saudade e Insularidade/Ilha. No caso de Firmino, as temáticas vão ainda mais longe: Deus e o Homem, o Amor e a Morte; em suma, é o poeta das grandes paixões, como afirma Álvaro Oliveira no prefácio à obra *Narçose*.

Em *Terra de Lídia*, o leitor depara-se com a temática da Viagem como pano de fundo de toda a narrativa. Contudo, não se trata apenas da viagem física que a protagonista, Lídia, fez de Lisboa até à cidade da Horta nem tão pouco das diversas viagens físicas por entre as ilhas do Triângulo: Faial, Pico e São Jorge, caminhando ora acompanhada ora sozinha. Podemos dizer que esta viagem por entre os espaços ilhéus contribui sobremaneira para que a protagonista se entregue espontaneamente a uma Natureza virgem que a transporta para uma profunda viagem no interior de si própria. Como afirmam Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, "o simbolismo da viagem resume-se na busca da verdade, da paz, da imortalidade, na procura e na descoberta dum centro espiritual. Nós considerámos anteriormente as navegações, a travessia no rio, a busca das ilhas (...). É que, na realidade, essas viagens só se realizam no interior do próprio ser. (...) A viagem que é uma fuga de si mesmo nunca terá êxito".

Constatamos ao longo da narrativa que, inicialmente, a viagem de Lídia de Lisboa para os Açores constitui uma "fuga" dela própria, dado o peso enorme dos problemas emocionais que deixa na capital. Todavia, esta "fuga" transforma-se a pouco e pouco numa viagem construtiva e sólida no interior da protagonista e narradora da história, permitindo-lhe despertar para outros interesses e vivências que a transformam positivamente como ser humano, faminto de afetos genuínos. Lídia re-encontrará o seu "centro espiritual" nas ilhas do Triângulo e é Tomás, um cego, vítima da erupção do Vulcão dos Capelinhos em 1957, que guiará esta mulher até ao centro de si mesma. Ele ensina-lhe a olhar para tudo o que a rodeia de uma forma diferente e, também, a apreender o significado das pequenas coisas, não descurando nunca o poder da Natureza de as fazer nascer, renascer, modificar e até moldar o nosso espírito de pequenos seres em constante processo de aprendizagem. Como dizia Jung, "A viagem exprime um desejo profundo de mudança interior, uma necessidade de experiências novas, mais ainda do que de deslocação local." É sinónimo de "uma insatisfação, que leva à procura e à descoberta de novos horizontes". Verificamos, assim, que a dialética da procura passa de tangível a abstrata, de uma busca coletiva a uma outra - individual - no interior de cada pessoa.

De facto, é na ilha que se entrelaçam as relações humanas da afetividade onde a protagonista e a personagem secundária (Tomás) se buscam, se entregam e se perdem numa profunda e deslumbrante cumplicidade que deixa espaço para a descoberta de uma Natureza outra e de uma redescoberta do ser humano enquanto moldador da sua própria existência. Então, a descoberta dos Açores por uma estrangeira adquire um significado não só literal, mas predominantemente metafórico, permitindo que o ser humano inicie um processo de autodescoberta. Assim, salientamos que a obra em análise capta o espírito do lugar e sonda a alma humana.

No deambular pela ilha do Faial no dia da sua chegada, Lídia, surpreendida pela paisagem, tenta questionar o que se lhe depara em frente, neste caso a ilha do Pico. É neste momento que encontra Tomás que, mesmo sem saber de quem se tratava, lhe explicou logo como se encontrava a montanha do Pico e o porquê de se encontrar descoberta: Lídia seria feliz nos Açores. Admirada pela resposta, a protagonista percebe que aquele não é um homem qualquer e, por isso, sente-se embaraçada. A partir deste encontro a narrativa flui, repleta de sensibilidade e múltiplos sentidos para a perspetiva de olhar os Açores, as suas gentes, costumes, tradições e paisagens, pois "paisagem não são só montes e

vales, são histórias, lendas e tradições que os povos carregam ao longo das suas caminhadas", como diz Damião, personagem jorgense e grande amigo de Tomás.

A personagem Tomás transmite não só à protagonista do romance, mas também a todos nós uma importante mensagem, na medida em que não temos de olhar as coisas que nos circundam e o outro que está próximo de nós recorrendo exclusivamente ao sentido da visão. Há diversas formas de perceber o que nos rodeia e a intuição é uma delas, embora por vezes relegada para um plano secundário nas nossas vidas. *Olhar* para este cego de nascença significa muito mais do que simplesmente ver a natureza e o que a rodeia sob um aspeto físico, mas *olhar* significa penetrar profundamente no espírito dos lugares e nos sentimentos que habitam a alma humana. Ou não fosse Tomás um cego feiticeiro do *logos* e do *eros* que presente tudo antes mesmo dos acontecimentos se revelarem. Afinal, há outros códigos que nos levam ao conhecimento do outro e de nós mesmos: "Sou cego quase de nascença, por isso desde cedo aprendi a reconhecer na terra outros dos seus sinais: conheço as ruas pelo pisar dos meus passos que é sempre diferente, as casas pela textura das paredes, pelo cheiro de cada família que nela habita, as pessoas pela voz e pelo andar e pelo cheiro da pele e do cabelo, o vento pela sua orientação." Lídia apercebe-se disso, daí o seu embaraço sempre que encontra Tomás, receando a leitura que ele possa fazer do grande desgosto que ela traz no coração: "Olhou para mim (...) olhar era a palavra. Sempre me olhara com os seus dois olhos vagos (...) eu soube que sempre me olhara por dentro, porque os olhos da alma não conhecem as paredes do corpo onde esbarram as nossas vontades de ver." Tomás tem consciência do seu profundo conhecimento da alma humana, principalmente no que se refere a Lídia: "Como os olhos enganam a gente! Havia de a ver com os olhos da alma", dizia Tomás ao tio Cristóvão.

Com efeito, a caminhada de Lídia, acompanhada por Tomás, na subida à montanha do Pico espelha de forma clarividente a analogia que podemos fazer entre este percurso existencial da protagonista e o de qualquer ser humano: "O terreno era escorregadio e os trilhos, onde os havia, eram tortuosos, tinham curvas e contracurvas", tal como a vida, cheia de trilhos, de caminhos diferentes a seguir e o ser humano tem de estar muito seguro de qual seguir e arriscar, tendo em conta que qualquer um deles traz vantagens e desvantagens. No caso específico de Lídia, ela cai no chão por diversas vezes enquanto tenta subir a montanha como metáfora para as inúmeras vezes que ela já tinha "caído" nas armadilhas de Frederico (seu marido), sempre que este chegava com promessas ilusórias de reconciliações passageiras: "Desesperei, deixei-me cair no chão: siga sozinho, Tomás. Eu fico, não avanço mais". Mas Tomás impede-a de desistir da luta, agarra-a e diz: "Eu disse-lhe que fãmos juntos". Tomás possui, efetivamente, uma noção muito clara da missão que tem a cumprir: salvar Lídia do "abismo" em que a sua vida se encontra e para tal tem de fortalecer-lhe o desejo de viver, aumentar-lhe a autoestima, sarar-lhe as feridas do corpo com muita ternura e guiar-lhe pacientemente o espírito. Só assim a narradora voltará a acreditar em si e na possibilidade de readquirir o seu rir espontâneo e feliz: "Levava-me pela mão, somente pelo prazer de me guiar o espírito até ao lugar de onde ele próprio estendia o corpo e a alma para perceber o mundo. Depois, era eu que gostava dessa paisagem de conhecimento, deixava-me seduzir pelos seus horizontes largos e promissores e ali ficava, rendida, a olhar o mundo daqueloutra maneira."

A pouco e pouco, um ambiente harmonioso floresce no interior da protagonista e isto é notório pela descrição que ela faz de uma sinfonia a cada passo da caminhada até ao cimo do Pico: "Tomás imagine-se no cimo de um telhado. Por baixo de si, no sótão da casa, alguém toca numa flauta uma música calma e leve, tão leve que os sons se evaporam como o fumo de um cigarro e, contudo, ficam na memória e formam na sua cabeça uma teia musical, consegue imaginar isso? (...) É exatamente isso que se vê daqui." Essa analogia entre a paisagem e uma sinfonia a par das orientações de Tomás transmitem a cumplicidade que vai crescendo entre Lídia, Tomás e a Natureza. Esta última domina a vida da narradora de uma maneira real e mítica, física e metafísica: "Acho que nunca na vida verei nada mais fantástico, é como se tivesse visto o mundo com outras dimensões." É neste preciso instante que Lídia começa a encarar a vida de outra forma, atribuindo, serenamente, o verdadeiro valor às coisas pequenas, às quais em Lisboa ela nunca prestara atenção, por isso não as integrava no seu quotidiano. Aqui se compreende que Lídia começa a encontrar (embora de uma forma ainda ténue) aquilo que ela buscava para a sua vida. De facto, viajar no seu sentido mais primário significa buscar, como diz Juan Eduardo Cirlot. Daí que o mesmo autor vá mais longe e reitere "a verdadeira viagem nunca é uma fuga nem uma submissão, é evolução" e é com esta evolução psicológica de Lídia que o leitor se depara ao longo das páginas de um

romance extraordinariamente intenso ao nível dos mais variados sentimentos. O seu interior feminino transfigura-se positivamente, renascendo para a vida, contribuindo para o verdadeiro re-encontro com ela própria, com os seus desejos e sonhos mais íntimos. Algo a faz transbordar de uma enorme alegria dentro de si, a qual ela já não pensava ser capaz de voltar a sentir e volta a sorrir para a vida: "O Tomás andava à minha frente, muito devagar e, de vez em quando, eu punha-me a correr à sua frente, a correr de felicidade, já sem frio, sem cansaço e sem idade, sobretudo sem aquela idade marcada no corpo e na alma pelas feridas que nos sangram ao longo da vida." A partir da sua presença no cimo da montanha do Pico, a vida equipara-se a uma folha de papel em branco para colorir de mil cores de acordo com as magníficas experiências que a aguardam dali para a frente: "Era de novo um tempo sem manchas", "E vem uma harpa tecer uma escala que cala todos os outros sons e morre (...) tudo acabou, e tudo começa aqui...Vem a bonança sobre a tempestade...Nasceu o dia, Tomás!"

Ambos se emocionam ao observarem a deslumbrante paisagem à sua frente e por terem conseguido juntos realizar um "parto" tão difícil, contudo, tão importante quer para Lúdia quer para Tomás, pois a partir daqui a descoberta não se faz só da natureza física, mas também do corpo e do espírito que acabam por unir-se num só, contribuindo para a erradicação dos fantasmas da alma de Lúdia: "Sabes, Lúdia, onde se escondem os teus fantasmas? (...) Nestas cicatrizes fundas que tens no corpo. Trazes a pele tão marcada, o corpo tão magoado, tens a rudeza tão presa a ti...Eu sei, porque te toco e tu nem te mexes, mas os teus músculos contraem-se por vontade própria e eu sei que não tens medo de mim, que são as partes feridas do teu corpo que receiam todas as mãos que dele se aproximam..."

Agora há, efetivamente, espaço para, como diz Manuel Tomás, "um demorado e afetivo, impressionável e carinhoso ritual na percepção da beleza em que o amor acontece, suavemente perseguido e eroticamente manifestado, de forma inevitável entre a personagem central vinda de Lisboa e o "marinheiro de mar revolto", sábio nas palavras, lugares e vida, conhecedor da condição humana e filósofo de maiêuticas aturadas e persuasivas para o re-encontro da pessoa consigo", fator crucial para o ser humano aprender a saborear a vida na sua plenitude e não apenas a acomodar-se à sua sobrevivência rotineira do quotidiano. Podemos afirmar que *Terra de Lúdia*, para além de ser um romance de passagem e de descoberta de um espaço físico e metafísico, é também um romance que apela à capacidade do ser humano viver o momento presente, uma coisa de cada vez, intensamente. O sentido do instante é aqui muito enfatizado como estratégia para a libertação das amarguras de um passado tecido de pressas e do *stress* da grande cidade. Este aproveitar o instante atinge a sua máxima expressão quando Tomás exclama: "Já to disse um dia, Lúdia...Eu sinto apenas uma onda de cada vez. Isso basta-me." Aqui Tomás é a voz crítica do modo como vive o Homem do século XXI, sem tempo algum para contemplar a essência da vida. Como tão bem expressa a narradora, Tomás é alguém que "se equilibra nas traves da vida com gozo e mansidão", isto é, alguém que sabiamente conseguiu arranjar um equilíbrio entre o que é, de facto, prioritário na vida e aquilo que é secundário, estabelecendo-se, deste modo, a harmonia perfeita entre o corpo e o espírito, que o mesmo será dizer entre a razão e o sentimento.

Após tanto tempo em contacto com uma natureza virgem, deixando-se penetrar pelos seus cheiros e sentindo os seus efeitos profundamente no seu modo de encarar o mundo, é natural que Lúdia se surpreenda pela reação de Zé Valério, amigo de Tomás e natural do Faial, aquando das vezes em que aquele se oferece para a levar a passear, dizendo-lhe que o objetivo será mostrar-lhe lugares da ilha até então desconhecidos para a narradora. No entanto, Zé Valério não entende a razão pela qual esta mulher se demora tanto a contemplar a paisagem: " – É tudo terra e mar, por aqui. Não sei o que é que lhe enche tanto os olhos..." ao que Lúdia responde: "Mas não vê que isto é bonito demais para nos irmos embora assim, sem apreciar tudo em redor?"

Ora aqui está espelhado um aspeto importante e que ocorre com frequência, pois muitas vezes os nativos não valorizam positivamente o que os seus lugares de origem têm para oferecer, pensando sempre que o que está para além da linha do horizonte é melhor do que o que está próximo de nós. Talvez isto aconteça porque o ser ilhéu busca constantemente o desconhecido e, então, não apresenta predisposição para contemplar e deixar-se penetrar por aquilo que já conhece e que o rodeia a cada instante. Com efeito, torna-se necessário, por vezes, que o viajante, o estrangeiro ou o turista nos ensine a valorizar um património natural tão rico e tão intenso como o açórico. Dai que seja cada vez mais

importante abrimo-nos ao outro para que com ele saibamos partilhar o que temos e aproveitar para aprofundarmos o conhecimento daquilo que é nosso.

A par de tudo o que já dissemos acerca da obra em análise, importa explanar sucintamente alguns momentos de profunda açorianidade presentes. Vitorino Nemésio, autor paradigmático da açorianidade literária, escreveu em 1932 num artigo intitulado "Açorianidade" na revista *Insulana* (nº 7/8), de Ponta Delgada:

" a geografia, para nós vale outro tanto como a história, e não é de balde que as nossas recordações escritas inserem uns cinquenta por cento de relatos de sismos e enchentes. Como as sereias, temos uma dupla natureza: somos de carne e de pedra: Os nossos ossos mergulham no mar."

Esta passagem de Nemésio servirá de base à análise dos traços de açorianidade que iremos apresentar a seguir. No caso desta narrativa literária, poder-se-á considerar mesmo que não há literatura sem geografia, na medida em que as fronteiras entre a narradora e a autora empírica se esbatem na forma de atuação daquela, que se deixa influenciar por um aspeto da açorianidade que percorre todo o romance: a insularidade, a diferentes níveis de expressão. A presença constante do mar que circunda Lúcia constitui inicialmente um obstáculo intransponível quando esta se confronta com o mesmo. Todavia, mais tarde, o mar transforma-se num elemento não só purificador da alma, mas também do corpo agredido e ferido pela falta de afeto: "Era uma carícia vinda de todos os lados e o corpo agradecia o cuidado do amante inesperado." O mar e a natureza reconquistam em Lúcia o desejo de despertar para a vida: "Tinha começado a reconquistar a vida e gostava do seu sabor esquecido, sabor de sal e de frio, sabor de estradas limpas e sem cantos sórdidos, nem torturas nem esquinas de vergonha e de sujidade. Sentia-me quase lavada de todas as impurezas, como se o mar tivesse levado no irrevogável das marés mais acesas todo o sémen depositado em mim com a violência dos machos..."

Quando Nemésio escreve que "temos uma dupla natureza" e que somos "de carne e de pedra", Tomás personifica essa solidez que brota da terra e mergulha no mar e é assim que a narradora o considera: "Tudo o que eu podia ter das ilhas, eu já tivera, pela mão sábia do Tomás, filho da pedra". Para Lúcia, Tomás consiste num "rochedo" onde ela se pode apoiar; ele é um porto seguro onde não há qualquer perigo de naufrágio: "Por baixo de nós, o chão continuava aos solavancos, mas o corpo dele era um rochedo decidido a perfurar de firmeza e altivez a eternidade, nada em si vacilava e o seu abraço era uma torre segura longe do chão com ameias invencíveis por todos os lados, uma ilha perene onde não chegavam as iras do mundo". A passagem transcrita vem, também, na sequência da apresentação de outro traço da açorianidade: o sentimento de insegurança e de medo de quem vive desde sempre num mundo ameaçado pela contingência. As referências aos sismos e especificamente à erupção do vulcão dos Capelinhos em 1957 é um aspeto importantíssimo focado em *Terra de Lúcia*.

Na verdade, a alma e o corpo de Tomás ficaram para sempre marcados pela erupção dos Capelinhos, visto que a personagem foi diretamente afetada pela catástrofe na hora do seu nascimento, perdendo a visão. Tomás é indubitavelmente um "filho da pedra", um produto da ilha na sua aceção mais profunda: "Vês aquele monte de terra do outro lado do precipício, um braço de terra muito alto que parece ter sido ali acrescentado? (...) Foi formado pelo vulcão dos Capelinhos, durante essa erupção. Eu e aquele monte temos a mesma idade...", por isso ele respira harmonia e tranquilidade quando a terra estremece; são ambos feitos da mesma "matéria". Desde o momento do seu nascimento que ele perdeu o medo daquela terra, encarando-a desde sempre com naturalidade: "Se, apesar do vulcão e da terra amedrontada e dos rios de chamas e de lava e do cansaço dos meus pais e do desespero e da aflição, eu sobrevivi...Se até depois da cegueira, eu aprendi todos os cantos destas ilhas e todas as formas de vida e os nomes das cores e o cheiro das coisas e o sopro dos diferentes movimentos como se olhos tivesse, já não tenho razão para fugir da terra se ela tremer ou do mar se ele se levantar em maré de guerra, ou de qualquer outro sinal do mundo enraivecido." Por tudo isto, concordamos com Valadão Serpa ao afirmar: "Se no solo ilhéu ficaram impressos profundos e inapagáveis vestígios destes fenómenos, na alma açoriana ficaram, igualmente, traços indelévels dessa ameaça que sempre tem feito parte da história destas ilhas. Os cones e picos, as crateras e caldeiras, os mistérios e as queimadas, as nascentes de água efervescente e as sulfataras, as bagacinas vermelhas, os tufos pardos e os calhaus negros, frutos do ventre ígneo da Terra mãe, arremessados em frenesim de convulsões, de relâmpagos e de trovoadas, são cenários que nunca

desaparecem dos olhos e da mente da gente ilhoa". Tomás é claramente um exemplo a seguir na vida da protagonista: "era tão forte como o solo que o fizera nascer, tão determinado como o vulcão que o expelira para o mundo, tão definitivo como as quedas que lhe roubaram a vista, tão sem saudades como a terra inerte, tão sereno como os séculos que passam, inofensivos, pelas rochas..."

Outro elemento significativo e influente do meio açoriano, para além dos já mencionados, é o clima, seguindo-se-lhe a fé do povo ilhéu. A humidade e a densidade são tão pesadas que surpreendem Lídia logo no primeiro dia da sua chegada ao Faial: "Duas horas não eram tempo bastante para tanta distância: deixara a respiração seca pendurada no adeus a Lisboa (...) e vinha encontrá-la húmida, transpirada e densa, respiração quente e pegajosa que se me colava ao corpo como uma pele de mar..." Relativamente à fé que vive dentro da alma açoriana, esta também está bem evidenciada na história que Damião conta a Lídia em S. Jorge, acerca de um incêndio ocorrido na Urzelina, onde ardeu quase tudo, à exceção de uma vaca que se encontrava num curral para ser oferecida em honra do Divino Espírito Santo: " tendo as populações fugido, soltando antes os animais de seus estábulos para que não morressem nem da chama nem da asfixia, se esquecera num curral uma vaca que estava prometida à próxima romaria do espírito Santo. Extinto o incêndio, voltaram os habitantes a averiguar o destino que coubera aos seus haveres e encontraram no meio das cinzas e dos destroços, a vaca no seu curral intacto, sem sinal de ter sido tocada pelas brasas." Ora aqui se apresenta um exemplo genuíno da religiosidade do povo açoriano através da interpretação feita daquele incêndio, surgindo a mesma reação aquando de múltiplas calamidades que têm assolado as ilhas ao longo dos séculos.

*Terra de Lídia* é uma obra que contém inúmeras mensagens que fazem com que o leitor interrompa a sua leitura diversas vezes para refletir na sua profundidade, tal é a sua identificação com as personagens do romance, especialmente com Lídia. Esta história constitui uma grande metáfora da caminhada por vezes dolorosa do ser humano ao longo da vida. Cada vez mais o *stress* do dia-a-dia e uma agenda imensamente preenchida com tantos assuntos urgentes a tratar contribuem para que descuremos tratar daquilo que mais nos amedronta no quotidiano: o confronto conosco, com a nossa consciência mais profunda para sermos capazes de avaliar o nosso desempenho de pessoas que vimos a este mundo com uma missão específica e não apenas analisar o desempenho de profissionais preocupados em ascender socialmente.

Esta reflexão que o romance sugere carece de uma mudança de atitude como consequência frutífera para quem pretende viver intensamente cada instante e não apenas sobreviver, arrastando-se pela vida sem metas e objetivos específicos de mudança genuína no seu interior. Assistimos a uma viagem física que se transformou em metafísica devido à predisposição de Lídia para se curar emocionalmente, daí que ela tenha conseguido renascer para a vida de uma forma singular. Embora nesta obra se apresente o renascer de uma mulher, sabemos que este renascimento é possível em qualquer ser humano, logo que este lute por isso de uma forma determinada e não passiva e inerte. Lídia teve a sorte de ter encontrado alguém que lhe estendeu a mão no momento certo e que a ajudou a re-encontrar-se e redescobrir-se de uma forma única. Tomás sabe disso e escreve-lhe a seguinte mensagem:

*"MISSIVA PARA EL-REY*

*Em ano de Graça e descobertas, Vos dou conta de mais uma ilha desbravada neste Arquipélago dos Açores.*

*Mais Vos envio carta de suas terras, seus montes e vales muy férteis e abundantes, os quais batizei com o nome de Terra de Lídia, por ser este um nome que muito lembro e esta uma terra de grandes prazeres.*

*Cuidai, Senhor, se não é ilha muy formosa..."*

No entanto, este cego sempre soube que Lídia e ele não seriam mais do que uma viagem um para o outro; uma viagem curta, apenas com o espaço de tempo absolutamente necessário para fortalecer o espírito daquela mulher, com o intuito de esta ter a coragem de regressar a Lisboa para solucionar os seus problemas emocionais. Interpretamos esta viagem como sinónimo de paragem porque o ser humano necessita de parar de vez em quando na sua vida para avaliar o seu percurso existencial e, se tal for necessário, tomar coragem e mudar o seu rumo. E a narradora ensina-nos uma forma bonita e sincera de aprender a coragem: voltando atrás, fazendo a viagem de regresso às causas e motivos dos nossos medos, das nossas ansiedades, das emoções que não conseguimos controlar para depois olharmos em frente e optarmos decididamente por qual o caminho a seguir: " o terminar de uma fuga não é parar de correr mas, de corpo

brando e alma sem tumultos, refazer de volta todo o caminho percorrido, se coragem me trouxera ao mar desabrido de dúvidas e temores, coragem me levaria de volta a recuperar na cidade todos os seus dons interrompidos, se nunca eu recuara, jamais recuaria, fosse o caminho ao desabrir do mar, fosse ele ao tocar das margens, daqui para a frente os dragões estão amansados, daqui para trás o caminho é conhecido e abre-se à minha espera, a cobardia, mais do que grande erro é grande engano, não fugimos de nada, levamos o medo para outros lugares, e nas batalhas da vida há que levar no corpo armadura e valentia". É esta força e coragem que Lídia leva dos Açores para reconstruir a sua vida na grande cidade.

Para além do exposto, há uma feliz e clara identificação neste romance entre Maria Orrico e Lídia, narradora e protagonista: quando Lídia pretende sair de Lisboa como "fuga" aos seus problemas, ela comenta com o seu melhor amigo da capital, João, o forte desejo de escrever para o esquecimento: "falei-lhe lentamente das desilusões, dos cansaços infinitos de uma caminhada sem sentido, da urgência de dormir profundamente, longe daquela cidade e das recordações (...) escrever para o esquecimento, com os olhos perdidos num vazio qualquer." Quando Maria Orrico regressa a Lisboa, mostra-nos a sua forma diferente de olhar os Açores: recorrendo à escrita, mas agora não para o esquecimento; pelo contrário, ela escreve para manter viva a memória de todas as suas experiências de foro físico e metafísico nas ilhas do Triângulo e ainda para que, através do seu exemplo, outros possam percorrer o mesmo caminho.

Como disse a pintora Vieira da Silva: "Há muitos bons fotógrafos de paisagem, mas de pessoas não. Não conseguem fotografar as pessoas a pensar." Maria Orrico não é uma fotógrafa só de paisagens, mas de paisagens humanizadas, preservadas e pensantes. Os espaços nesta narrativa literária são fatores físicos e psicológicos de conhecimento, encontro, re-encontro e expansão dos sentimentos e afetos das suas personagens. Ela recorreu à escrita para exprimir o seu modo peculiar de contemplar a essência da vida. Resta a cada um de nós encontrar, também, uma forma de *olhar*, não só o espaço açórico, mas principalmente o espaço que habita a nossa alma para decidirmos se queremos que ela permaneça vazia ou se, por outro lado, temos a coragem de Lídia para a preencher com uma enorme multiplicidade de vivências e sentimentos que nos façam sentir vivos por dentro e por fora, capazes de ir em busca do nosso porto seguro onde se encontra a âncora que nos permite redescobrir o nosso rir espontâneo e feliz.

## 2. BIBLIOGRAFIA:

- Orrico, Maria (1994) *Terra de Lídia*, Lisboa, Salamandra.  
 Serpa, Valadão (1978) *Gente dos Açores*, Prelo.  
 Chevalier, Jean; Gheerbrant, Alain (1982) *Dicionário dos Símbolos*, Teorema, pág. 691.  
 Costa, Manuel Tomás (1994) "O risco da página Escrita" in *Ilha Maior*, pág. 4-5.  
 Costa, Manuel Tomás (1995) "Sobre Terra de Lídia" in *Correio dos Açores*, pág. 4-5.



9. *DANIELA SOARES*, Biodados [danielasoares@cipavioleta.org](mailto:danielasoares@cipavioleta.org) [soaresdaniela@sapo.pt](mailto:soaresdaniela@sapo.pt)

DANIELA Medeiros SOARES, (Doutoranda em Sociologia, área de Sociologia da Cultura, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa), Socióloga, mestre em Sociologia (área de Sociologia da Saúde e da Exclusão Social) pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e aluna de doutoramento em Sociologia, especialização em Sociologia da Cultura na mesma Faculdade.

Possui duas pós-graduações: uma em *Sociologia da Educação*, e outra em *Sociologia das Religiões*, pela Faculdade supracitada.

Em termos profissionais, neste momento é Técnica Superior (área de Sociologia) no CIPA - Centro de Informação, Promoção e Acompanhamento de Políticas de Igualdade.

## OS DOENTES DE MACHADO-JOSEPH NO CONTEXTO DAS COMUNIDADES AÇORIANAS: UMA BREVE ABORDAGEM

Organização **COLÓQUIOS DA LUSOFONIA**

### 1. Sinopse:

*A Doença de Machado-Joseph (DMJ) é uma doença neurodegenerativa hereditária sem cura, de início tardio e de transmissão autossômica dominante, aparecendo em gerações sucessivas de cada família. Trata-se de uma doença muito incapacitante, que afeta os sistemas motores com atrofias e rigidez muscular, observando-se uma perfeita integridade mental do/a doente, e que implica uma aprendizagem para lidar com os seus sintomas no dia-a-dia e na adoção de estratégias adequadas à sua nova situação de manipulação da identidade social.*

*Este estudo que está a ser realizado no âmbito da investigação de Doutoramento em Sociologia, tendo o conceito de identidade social do doente como central, procura responder à questão: o que sucede aos doentes quando a sua doença adquire visibilidade social? E existirão diferenças entre os/as doentes açorianos e os/as emigrantes ou filhos/as de emigrantes açorianos doentes nas outras regiões geográficas afetadas (caso de Santa Catarina, Massachusetts, Califórnia, Toronto, Vancouver)?*

*Por um lado, pretendemos abordar os processos de construção identitária dos doentes na tentativa de explicitação de algumas das principais dimensões e fatores intervenientes nessa dinâmica de (re)construção identitária, num processo de erosão biográfica e de estigmatização social dos DMJ, numa situação em que o corpo funciona como "intermediário" de deficiências que resultam em incapacidades de desempenho, crescente limitação e morte.*

*Por outro lado, pretende-se mostrar que este problema em estudo é muito mais complexo do que uma doença que existe em vários pontos do planeta, pois o estigma social é real e sentido pelas famílias portadoras de DMJ, tanto nos Açores como nas comunidades de emigrantes açorianos.*

*Em síntese, com o presente estudo temos por objetivo aprofundar a compreensão dos processos de (re)construção identitária dos Doentes de Machado-Joseph, no processo de estigmatização destes doentes, atendendo aos diferentes contextos onde se dão esses processos, nas suas diferentes dimensões e intensidades.*

Esta doença esteve sempre "escondida" no interior das famílias açorianas, mas só desde 1972 é que começou a ser estudada pela profissão médica (Coutinho, 1994), encontrando-se nessa data a sua "legitimação científica". Assim se compreende que antes dessa época a doença tenha sido diagnosticada e confundida com outras doenças, construindo-se inúmeras representações e estereótipos progressivamente introduzidos no imaginário social dos açorianos facto de que falaremos mais à frente (Soares, e Serpa, 2004, 2005, 2007; Soares, 2006; Serpa, 2004). Neste sentido, é importante alargar a cartografia da incidência desta doença, seguindo os percursos da imigração açoriana e do espaço de construção social da doente que se estende também ao Brasil (Santa Catarina), aos EUA (Massachusetts e Califórnia) e ao Canadá (Toronto e Vancouver).

Por um lado, em estudos anteriores, procuramos fazer o estudo de duas realidades que são evidentemente muito diferentes, visto serem ilhas com dimensões e desenvolvimento económico e social muito díspares, e nas quais o número de doentes é muito próximo, a ilha de São Miguel e a ilha das Flores (Soares, 2006). Vejamos rapidamente essas diferenças: em São Miguel existiam 131.609 habitantes, 43 doentes de Machado-Joseph, 1/976 portadores da doença e 1/586 indivíduos em risco de desenvolver a doença e, nas Flores, 3.995 habitantes, 42 doentes, 1/34 portadores e 1/21 indivíduos em risco de desenvolver a doença (segundo os Censos de 2001 e o Relatório referente à Resolução n.º 1/2003, de 26 de Fevereiro). Segundo Manuela Lima, em 1996, eram conhecidas 34 famílias afetadas, concentradas maioritariamente nas ilhas das Flores e São Miguel (Lima, 1996: 33).

Para que se possa ter uma ideia da importância destes números na Região, a título de exemplo, na ilha das Flores, um em cada 100 habitantes tem a doença e 1 em cada 20 está em risco de vir a ter a doença.

Analisando os valores descritos acima, facilmente nos apercebemos da relevância que a dimensão da ilha e os valores da população residente apresentam quando se estuda o estigma provocado pela manifestação de uma doença como a Doença de Machado-Joseph. São muitos os médicos e os investigadores que afirmam que as Flores são uma ilha "em risco".

A Ilha das Flores, nos Açores, apresenta a maior prevalência<sup>10</sup> estudada para uma ataxia dominante a nível mundial (Lima, 1996: XI). Atendendo aos elevados valores de incidência (probabilidade dos indivíduos do grupo de risco desenvolverem a doença), não admira que, quando se percorre a ilha das Flores, se encontre sempre alguém que tem um familiar com a doença.

### **A história das ilhas açorianas é feita de emigração.**

Segundo inúmeros investigadores médicos, a mutação que originou a DMJ é anterior ao século XVI (provavelmente séc. XV), visto que existe um foco japonês que o comprova e já estava nos Açores no século XVIII, uma vez que o maior foco brasileiro até agora conhecido se situa no Estado de Santa Catarina, região colonizada por açorianos. Assim, embora a doença tenha sido identificada inicialmente em descendentes de açorianos emigrados nos Estados Unidos da América, já foi comprovado que esta doença não surgiu nos Açores (Coutinho, 1994: 38 e 154).

Por um lado, foram emigrantes que povoaram as ilhas açorianas (com a disseminação da(s) mutação(ões) original(ais)) ao longo dos séculos XV e XVI, com famílias vindas de todo o continente (maioritariamente do sul), judeus, mouros do Norte de África e habitantes de outros países da Europa.

A emigração encarregou-se de dispersar a doença pelos EUA, Canadá e Brasil, onde existem inúmeros emigrantes açorianos, inicialmente com as viagens dos descobrimentos portugueses e depois com a emigração no século XVIII para o Brasil e, a partir do século XIX até meados do século XX, para os Estados Unidos da América (mão-de-obra para os grandes barcos baleeiros, e mais tarde para o trabalho nas indústrias têxteis). Já depois das II Guerra Mundial, entre 1958 e 1975, a emigração teve como destino o Canadá.

No entanto, o isolamento geográfico e o número restrito de habitantes nas ilhas criaram as condições ideais para as frequências elevadas da doença nos Açores.

A disseminação da doença seguiu as diferentes migrações, existindo muitas famílias afetadas na China e principalmente no Japão (algumas na ilha onde desembarcaram os comerciantes e jesuítas portugueses no séc. XVI). Segundo Paula Coutinho (1994) existem inúmeras famílias em vários países sem ligações açorianas, nomeadamente em Espanha, Inglaterra, Israel, Alemanha, Austrália, Índia, China e Japão, porém não está provado que não tenham ligação a Portugal.

Uma equipa de investigadores médicos, de entre os quais Jorge Sequeiros, descobriu recentemente um foco de DMJ numa zona do vale do Tejo que neste momento apresenta a segunda frequência mais elevada em Portugal (a mais elevada, como já se disse, é a da Ilha das Flores).

Ao longo de toda a sua história os Açores foram sempre um ponto de partida e de chegada daqueles que procuravam uma vida melhor.

Como não podia deixar de ser, o mar desempenha um grande papel na vida quotidiana dos açorianos. Este ator desempenha um papel ambíguo já que é ele que fornece um vasto conjunto de recursos naturais aos habitantes locais, com um impacto maior nas atividades económicas, através das práticas piscatórias. No entanto é esse mesmo mar que rodeia as ilhas açorianas que cria nos seus habitantes um desejo de partir.

Ainda hoje este fluxo emigratório é alimentado pelo isolamento criado pelo mar, pelas catástrofes naturais mas, sobretudo, por questões económicas marcadas pela existência de uma certa limitação de oportunidades de trabalho, bem como a necessidade de busca de melhores condições de vida.

Deste modo, existem famílias com a doença nos locais onde a colonização açoriana foi mais forte (EUA, Canadá e Brasil): nos EUA, as famílias concentram-se maioritariamente em Massachusetts (emigrantes micalenses), Rhode Island e na Califórnia (emigração preferencial de florentinos); no caso do Canadá a maioria das famílias está junto às duas costas, em Toronto e em Vancouver. No Brasil, foram identificadas inúmeras famílias, sem parentesco entre elas, maioritariamente com ancestrais portugueses, concentrando-se principalmente no Estado de Santa Catarina, porém

<sup>10</sup> A prevalência é definida como o número de indivíduos pertencentes a uma população que, num certo momento apresentam determinada doença. Prevalência do momento (Pm) = número de casos de doença/população total (Lima, 1996: 92).

pesquisas recentes mostram que existem doentes brasileiros em Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais e Bahia (Sequeiros, 1989).

A DMJ foi introduzida nos Estados Unidos primeiramente à Califórnia e Nova Inglaterra, através dos baleeiros que eram recrutados nos Açores, em meados do século XIX, conhecendo-se atualmente mais de uma centena de doentes. A emigração para o Canadá, principalmente na segunda metade do século XX, levou a DMJ existindo pelo menos 4 grandes famílias descendentes de açorianos. No que respeita ao Japão, que tem a segunda maior prevalência de DMJ do mundo, não foi encontrada qualquer relação com os Açores, no entanto, os portugueses foram os primeiros europeus a estabelecer-se no Japão, e a DMJ esta maioritariamente nas regiões relacionadas com os portugueses (ilha de Kyushu e norte de Honshu). Existem famílias espalhadas por muitos outros países mas que é desconhecida qualquer relação com os Açores (Sequeiros, 1989).

A questão da emigração é de extrema importância para o nosso trabalho, pois esta permite justificar a dispersão do gene da DMJ. A ligação entre ambos é de tal forma estreita que os primeiros casos da doença, com ligação a açorianos, foram identificados nos EUA.

Essa ligação também existe de forma visível quando falamos do caso brasileiro já que na sua maioria as famílias brasileiras portadoras do gene da Doença de Machado-Joseph apresentam ligações açorianas nos seus antepassados. Assim e tendo em conta que o isolamento geográfico teve uma influência fundamental na incidência da doença de Machado-Joseph nas ilhas açorianas, também se verifica que nas comunidades de emigrantes açorianos, existe um enorme isolamento sociocultural conduzindo a valores muito semelhantes aos registados no arquipélago.

Desde sempre, os emigrantes açorianos se caracterizaram por um forte sentido de união e de identidade comum criando e vivendo sempre em comunidades nas quais eles mantinham os costumes e tradições da sua terra natal.

Este estudo, realizado no âmbito da investigação de Doutoramento em Sociologia em curso (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da UNL), tendo o conceito de identidade social do doente como central, procura responder à questão: o que sucede aos doentes quando a sua doença adquire visibilidade social? E existirão diferenças entre os doentes açorianos e os emigrantes ou filhos de emigrantes açorianos doentes nas outras regiões geográficas afetadas (caso de Santa Catarina, Massachusetts, Califórnia, Toronto ou Vancouver)?

Apresentam-se os processos de construção identitária dos doentes na tentativa de explicitação das principais dimensões e fatores intervenientes nessa dinâmica de (re)construção identitária, num processo de erosão biográfica e de estigmatização social dos DMJ, enquanto rutura e estigma com o social, numa situação em que o corpo funciona como "intermediário" de deficiências que resultam em incapacidades de desempenho, crescente limitação e morte.

Neste momento, entrevistamos 16 pessoas a quem foi clinicamente diagnosticada a DMJ, 7 mulheres e 9 homens, com idades entre os 26 e 72 anos, residentes e naturais das Flores e São Miguel, através de entrevistas semidiretivas, com questões que abordaram as experiências do sujeito e suas conceções sobre saúde e doença, relações sociais e tratamento, na perspetiva de "narração de vida", utilizando-se, como método de análise do *corpus*, noções da análise estrutural propostas por Dubar (1997), dentro de uma abordagem psicossociológica.

As pessoas portadoras de uma doença e as suas famílias são muitas vezes "desacreditadas" ou "desacreditáveis" e no fundo, excluídas da sociedade por possuírem uma característica estigmatizante, sendo portanto alvo de estigmatização relacionada com a saúde. É o caso de várias doenças que apresentam sintomatologias visíveis, tais como a lepra, a SIDA, etc. Assim, tentamos compreender como se processa, no caso da doença de Machado-Joseph, a construção social da doença e a construção social do estigma associado a estes doentes açorianos, tentando perceber por um lado, os fatores, direta ou indiretamente, relacionados com esta aura de estigma (Boutté, 1987) que envolve os doentes e as famílias e por outro lado, a natureza social atual desse estigma.

Aquilo a que chamamos "doença" apenas tem existência em relação ao paciente e à sua cultura (...). A doença não é mais dissociável da ideia que fazem dela o doente e a civilização do seu país e do seu tempo. (Sournia e Ruffie, 1986: 14-15)

Assim, o problema de viver com uma doença degenerativa sem possibilidade de cura ou sequer de tratamento implica mobilizar um conjunto de conceitos de forma a apreendermos este objeto na sua plenitude sociológica na medida

em que a doença consiste, sempre, num fenómeno eminentemente social cujas vivências se encontram profundamente imbuídas de fatores sociais (Andrade, 2001).

Graça Carapineiro (1986) afirma que as determinantes e as lógicas sociais dominantes numa dada época e numa dada sociedade definem “as doenças”, “os doentes” e as concepções que eles e os outros interiorizam sobre a “condição de doente”, tornando-se a doença uma “realidade socialmente construída”.

Quando num determinado momento histórico surge uma doença que se apresente misteriosa, cuja origem seja obscura e para a qual ainda não estejam disponíveis terapêuticas eficazes, as mitologias sociais desenvolvem um trabalho ideológico de recuperação do fenómeno no quadro social da sua existência coletiva, atribuindo-lhes significados que a individualizam e lhe fornecem caraterização social. (Carapineiro, 1986: 15)

Para estudar o conceito de doença torna-se fundamental apresentá-lo em três dimensões relacionadas entre si mas analiticamente distintas. Segundo Laplantine, existem três conceitos de doença com diferentes sentidos: *sickness* (doença sociedade, expressando as significações sociais da doença), *disease* (doença objeto; certificação biomédica da doença, sendo a doença um conceito construído no quadro dum sistema nosológico) e *illness* (doença sujeito: conceito sociopsicológico/experiência humana da doença). Deste modo, o mal-estar individual, que é sentido pelo indivíduo (*illness*) é designado pela medicina e pelos médicos como doença (*disease*), sendo o resultado subjetivo de uma construção social pois expressa as significações sociais da doença (*sickness*) (Herzlich, 1992).

De acordo com a teoria de Dubar (1997), existem dois processos implicados na construção das identidades: o processo de identidade social real (utilizando a terminologia de Goffman) que se refere à interiorização (incorporação e aceitação) da identidade pelos próprios indivíduos através do sentimento de pertença ou da trajetória social de um grupo de referência, no qual os indivíduos constroem a “identidade para si” e está diretamente relacionado com as trajetórias sociais. O outro processo de identidade social virtual (de acordo com a terminologia de Goffman) corresponde à imposição e inculcação da identidade pelas instituições e pelos agentes que interagem diretamente com o indivíduo, no fundo, a “identidade para outro”.

Os dois processos não têm obrigatoriamente de coincidir, podendo haver descoincidência ou “desacordo” entre a identidade social “virtual” emprestada a uma pessoa e a identidade social “real” que ela atribui a si própria (Goffman, 1963, trad. P. 2). As “estratégias identitárias” destinadas a reduzir o desvio entre as duas identidades são consequência desse desacordo. Elas podem assumir duas formas: ou a de transações “externas” entre o indivíduo e os outros significativos que visam acomodar a identidade para si à identidade para o outro (transação chamada “objetiva”), ou a de transações “internas” ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte das suas identificações anteriores (identidades herdadas) e desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas) procurando assimilar a identidade-para-outro à identidade-para-si. (Dubar, 1997: 107-108)

Segundo este autor, um processo progressivo de estigmatização, tem influência na participação do indivíduo na vida social e na própria evolução da sua imagem. Deste modo, inicia-se um processo de rotulagem que pode ser percebido pelo indivíduo. A tomada de consciência e aceitação do rótulo de que é alvo favorecem o sentimento de pertença a um grupo mesmo que este seja desviante.

Assim, a construção da identidade é em simultâneo a construção de uma imagem associada a um sentimento de exclusão ou de participação em grupos sociais mais ou menos organizados, e é também a aceitação ou rejeição dos valores predominantes da sociedade que definem a exclusão ou integração dos indivíduos.

Estas identidades em permanente movimento explicam aquilo que Dubar chama de crises identitárias, nas quais a confrontação com as novas exigências do modelo de competência destacam tanto a permanência dos fenómenos sociais (aos sentidos de valores e normas) e as respetivas identidades inerentes a essa permanência, como as mudanças socioeconómicas que perturbam as identidades e re-estruturam as trajetórias identitárias.

Quando se verifica uma discrepância fortemente negativa para o indivíduo, por exemplo motivada por uma doença, podemos falar de *estigma* tal como acontece com um autor clássico – Goffman-, que procuramos desenvolver em seguida.

No estudo sobre a manipulação do estigma, intitulado "O Estigma", de 1963, Goffman propõe um modelo de construção da identidade social, distinguindo dois tipos de identidades sociais: identidade social virtual (o caráter ou atributos imputados ao indivíduo) e identidade social real (o caráter ou atributos que na realidade demonstra possuir). No que concerne à primeira, esta consiste na personalidade que é imputada pelos outros ao indivíduo, grande parte dos atributos que compõem este tipo de identidade advêm de um conjunto de informações que os outros dispõem acerca do indivíduo. Quanto à segunda, é a identidade constituída por atributos que efetivamente pertencem ao indivíduo.

O conceito de estigma pode ser definido como "a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena" (Goffman, 1988: 7). Para este autor, o estigma não é apenas um atributo pessoal, mas uma forma de designação social, a identidade é objeto de estigmatização sempre que um dos atributos dos atores entrar em descrédito.

O estigma pode ser uma desordem física, uma "falha" de caráter, uma deficiência no comportamento, a pertença a um grupo social minoritário julgado inferior em relação a um grupo, traduzindo a posse de um atributo indesejável, sendo uma palavra conotada com a desgraça ou doença. O estigmatizado é considerado como estigmatizante em relação à pessoa com quem mantém interação. Convém, de qualquer modo, considerar o estigma em termos de relações mais do que atributos, o estigma consiste num "tipo especial de relação entre atributo e estereótipo" (Goffman, 1988: 13).

Em síntese, os estigmas são traços distintivos, geralmente com conotações negativas, que funcionam como fatores de "descrédito" ao indivíduo que os possui, circunscrevendo-se em vários critérios classificatórios que aludem a diferentes níveis de rutura com o que é socialmente aceite, passando a definir as situações de interação social onde os indivíduos se inserem. Trata-se de um fenómeno social caracterizado por processos de segregação social, sendo que na base de tais processos podem encontrar-se estigmas socialmente construídos sobre a doença de Machado-Joseph.

O estigma é sentido de forma diferente de acordo com inúmeros fatores, exemplo disso é: se estivermos num País com muitos emigrantes açorianos no qual exista DMJ (como o Canadá ou o Brasil) Portugal e os Açores são automaticamente ligados à doença; por outro lado, se estivermos em Portugal Continental, a DMJ é associada aos Açores; porém, se estivermos numa qualquer ilha dos Açores e mencionarmos a DMJ, a mesma é imediatamente relacionada com as Flores. Assim se compreende que existe um forte estigma perante aos emigrantes açorianos, no entanto, o estigma perante os florentinos é de uma dimensão incalculável, sendo importante ter em conta todos os aspetos focados ao longo deste estudo e os próprios valores da doença.

A título de exemplo, o excerto da entrevista abaixo mostra-nos uma das diferenças sentidas pelos doentes

O meu primo vive na América e o filho também tem esta doença como eu, ou é parecida, eu não sei bem. Então esse meu primo contou-me que foi... ue o filho foi preso pela polícia, porque lá na América não se pode estar bêbedo na rua. Ainda bem que aqui, um homem pode beber uns copinhos. [sorriu] Mas é difícil para eles lá, ele até acho que vai ao médico da cabeça porque já tomou muitos comprimidos para se matar. É difícil.

Aqui, eles pensam que a gente andou a beber, mas o que é que a gente há de fazer? A gente não pode fazer nada. É dizer que é mentira, que isto é doença. É viver com ela. (Entrevistado 14)

O estigma da DMJ tem várias dimensões e pode ser visto em vários momentos das entrevistas, como é o caso da seguinte:

Os doutores dizem que essa doença veio para a Flores há muito tempo. Se calhar foi quando os homens vieram para cá que tinham apanhado essa doença das mulheres da má vida de lá de fora e trouxeram para as mulheres das Flores. Casaram cá e passaram os micróbios às mulheres. (Entrevistado 16)

Existe, no entanto, uma diferença importantíssima entre as duas doenças: a DMJ, é uma doença neurológica de transmissão hereditária, porém, a sífilis, é uma doença venérea sexualmente transmitida. O facto de se associar a DMJ a uma doença do foro venéreo torna-a extremamente estigmatizante e dá origem a inúmeras representações e "histórias" acerca da doença como podemos ver na citação a seguir. Como facilmente percebemos existe uma construção muito negativa desta doença, por associação à sífilis e a todas as histórias existentes no imaginário social da comunidade florentina. Em São Miguel, não nos deparamos com qualquer relato semelhante ao acima citado, no entanto, como pudemos verificar, os doentes micalenses também associam a DMJ à Sífilis.

Como é facilmente visível, a DMJ constitui um *handicap* que desacredita e define a identidade social dos doentes, dificultando a revelação da sua identidade real, pois, o doente DMJ sabe que a sua identidade social pode ser posta em causa devido a esse atributo potencialmente estigmatizável que possui.

O indivíduo portador de DMJ, sendo socializado na cultura dominante, tende a ter as mesmas crenças sobre identidade e um quadro de referência semelhante ao dos outros indivíduos. Assim, o DMJ, não permanece indiferente ao seu fracasso, tendo, por isso, problemas em relação à sua autoimagem:

Gosto muito de estar lá [com os outros doentes], porque a gente vê pessoas iguais e lá eu não tenho vergonha...agora aqui [na freguesia], eu tenho vergonha. (Entrevistada 9)

Esta vergonha, também pode estar relacionada com a dificuldade de transmissão das informações produzidas pelo corpo, que são necessárias à interação com o outro, mas que no caso da DMJ, visto que esta doença incide sobre o corpo, deformando-o e originando um olhar brilhante e fixo como que "para o infinito", são consideradas estranhas e anormais.

As pessoas não esperam muito de mim porque me vêm como uma atrasada mental. As pessoas dizem muitas vezes "ai coitadinha". (Entrevistada 11)

Como podemos verificar, a DMJ implica uma rutura na vivência do quotidiano, ao nível das práticas sociais e ao nível das representações e do imaginário dos atores, e um reposicionamento na escala social com a perceção de novas exigências a nível do estatuto, posição e papéis sociais entendidos como maneiras de agir e expectativas de ação relativamente padronizadas, associadas às diferentes posições sociais.

O papel que a profissão médica desempenha, que lhe permite determinar as condições definidas como desviantes, tratar e medicalizar os doentes, leva a que sejam desenvolvidas e promovidas (certas) imagens de estigma. Como exemplo temos o reconhecimento da DMJ pelos médicos como sendo uma doença de açorianos (ou descendentes de açorianos) emigrados nos Estados Unidos da América. A divulgação da nova doença criou um estigma muito forte que levou a que os açorianos emigrados fossem alvo de um processo de estigmatização por serem potenciais portadores da contaminação e alguns por serem os prováveis importadores da DMJ (a fonte da epidemia).

A profissão médica teve um papel fundamental nessa legitimação da imagem e representação da DMJ tendo ajudado na determinação da DMJ como ameaça, desvio, e até mesmo como fraqueza moral. Nesse sentido, podemos ver na citação seguinte que o universo cultural tem enorme influência sobre as explicações dadas para o surgimento da doença. Assim, no que respeita aos entrevistados florentinos temos duas curiosas explicações:

As pessoas que têm essa doença vieram da Ponta Ruiva. Os avós ou antes ... eram de lá. Os antigos dizem que foi de lá que veio a doença, porque antigamente não era fácil chegar lá, nem eles saírem. Então eles casavam-se uns com os outros. Havia também muitos homens que iam para a América e quando vinham traziam a doença com eles. Os sangues foram ficando mais fracos porque eles casavam uns com os outros, era os mesmos sangues. Eu não sei ... é o que os antigos dizem. (Entrevistado 14)

Se calhar essa doença é por causa das pessoas que casaram com primos. Eu não sei ... mas eu já ouvi muitas histórias que esses casamentos dão doenças complicadas. E os doutores estão sempre a dizer que não se pode casar com os primos. É por isso? Se calhar. É verdade que quem casa com primos direitos o sangue fica mais fraco, por isso... (Entrevistado 15)

Eram "siclíticos" [sifilíticos]. (Entrevistado 7)

Esta doença não tem piada nenhuma ... os médicos diziam que antigamente era sífilis, agora é que mudou de nome, para doença de Machado. (Entrevistado 16)

Como é visível nas citações acima, existe ainda alguma confusão entre a DMJ e a Sífilis no que respeita ao modo de transmissão. No entanto, a explicação popular mais imediata para a elevada representação da doença nas Flores é a reduzida dimensão geográfica, a multiplicidade de laços interfamiliares legítimos ou ilegítimos, própria de ambientes fechados, que obriga à endogamia e à realização de casamentos consanguíneos próximos. No entanto, a consanguinidade (casamentos entre DMJ), só explica a presença de formas infantis da doença, que são conhecidas apenas nas Flores e em número muito reduzido (Coutinho, 1994; Lima, 1996).

No entanto, existe uma diferença importantíssima entre as duas doenças: a DMJ, é uma doença neurológica de transmissão hereditária, porém, a sífilis, é uma doença venérea sexualmente transmitida. O facto de se associar a DMJ a uma doença do foro venéreo torna-a extremamente estigmatizante e dá origem a inúmeras representações e “histórias” acerca da doença como podemos ver na citação a seguir.

Os doutores dizem que essa doença veio para a Flores há muito tempo. Se calhar foi quando os homens vieram para cá que tinham apanhado essa doença das mulheres da má vida de lá de fora e trouxeram para as mulheres das Flores. Casaram cá e passaram os micróbios às mulheres. (Entrevistado 16)

Na obra de Goffman sobre o Estigma, a ideia central é que as pessoas “normais” vêem os estigmas como sinais de “defeito” moral. No que respeita à Doença de Machado-Joseph, como podemos facilmente perceber, existe essa associação.

Desta forma se compreende que a DMJ seja sentida pelo menos moralmente, se não literalmente, como uma doença contagiosa, sendo um fator muito importante a conotação realizada com “a culpa” por ser considerada como uma doença do foro sexual. As pessoas são “mantidas à margem” por familiares e amigos e são objeto de práticas de descontaminação, como se a DMJ fosse uma doença infetocontagiosa, surgindo aqui o medo do contágio de uma doença mortal, o que contribui para o surgimento de processos de segregação social. O estigma leva a uma procura, por parte dos não portadores, de evitar ou pelo menos reduzir a frequência ou amplitude das relações sociais, evitando os contactos não imprescindíveis.

Como exemplo de outra conotação moral negativa, apresenta-se como uma regularidade digna de nota a acusação de os doentes estarem alcoolizados por parte da população em geral. Por outro lado, verificamos que a associação com a ingestão excessiva de bebidas alcoólicas é frequente em ambas as ilhas, pois na generalidade os entrevistados mencionaram este motivo de discriminação. Principalmente no que respeita às mulheres doentes, este é um facto muito complicado de gerir pois ao serem conotadas como estando constantemente “alcoolizadas” torna-se bastante complicada a vivência diária com a própria doença, fruto da humilhação sofrida aquando do contacto social com os outros.

O meu primo vive na América e o filho também tem esta doença como eu, ou é parecida, eu não sei bem. Então esse meu primo contou-me que foi ... que o filho foi preso pela polícia, porque lá na América não se pode estar bêbedo na rua. Ainda bem que aqui, um homem pode beber uns copinhos. [sorriu] Mas é difícil para eles lá, ele até acho que vai ao médico da cabeça porque já tomou muitos comprimidos para se matar. É difícil.

Aqui, eles pensam que a gente andou a beber, mas o que é que a gente há de fazer? A gente não pode fazer nada. É dizer que é mentira, que isto é doença. É viver com ela. (Entrevistado 14)

A questão fundamental no que respeita ao corpo atingido pela DMJ é a dificuldade em integrar o *handicap* na sociedade envolvente, ultrapassando-o de modo que não seja percebido como um descrédito para o doente e um estigma para o mundo social que o envolve. Estas marcas corporais visíveis podem levar à rejeição social do corpo, enquanto dimensão constitutiva do sujeito, funcionando como formas de controlo individual e servindo sempre para relembrar essa marca estigmatizada e estigmatizante.

Existem duas dimensões do estigma que é importante salientar: o estigma individual e o estigma familiar.

Neste sentido, consideramos que no caso da Doença de Machado-Joseph nos Açores, e na sequência da teoria de Goffman (1988), existem dois grupos de estigmatizados: os “desacreditados”, cujos defeitos são evidentes e que neste caso são os indivíduos que têm manifestamente a Doença de Machado-Joseph e, os “desacreditáveis”, cujos defeitos não são visíveis e que são, neste caso, as pessoas “em risco” de manifestar a doença, ou seja, os filhos de doentes DMJ. Estas pessoas em “risco” sofrem as duras consequências de serem filhos de portadores de uma doença muito grave, hereditária, degenerativa, sem cura. Assim, em primeiro lugar, estes indivíduos deparam-se sempre em determinada fase da sua vida com a realização ou não do teste preditivo que permite saber se são portadores da doença. Como vimos o conhecimento antecipado (por vezes com vinte anos ou mais de antecedência) de ser portador da DMJ terá um terá profundas implicações físicas, clínicas, psicológicas, sociais e económicas. Assim, se o teste der negativo será um enorme alívio, no entanto, se o resultado for positivo e o indivíduo for portador da doença, o conhecimento dessa informação terá

graves consequências ao longo de toda a vida do portador e da sua família, nomeadamente em relação à procriação e possível transmissão do gene aos seus descendentes.

Constatamos que a Doença de Machado-Joseph é geradora de uma situação de profundo isolamento social complementado com dificuldades físicas e motoras, que levam a uma situação de exclusão social e, portanto, à "morte social" dos doentes entrevistados.

Em síntese, procuramos com esta investigação, aprofundar a questão das vivências, representações e problemas com os quais os doentes de Machado-Joseph lidam no dia-a-dia, nomeadamente no que respeita à doença enquanto estigma social. Desejamos também dar o nosso contributo para o aprofundamento da DMJ na perspetiva da sociologia, tentando sensibilizar para os problemas que afetam os DMJ, revelando a pobreza, a exclusão social e a forte estigmatização que afeta estes doentes. Procuramos contribuir para a compreensão desta doença e das estratégias deste doente sugerindo que em trabalhos futuros sejam tidos em conta os vários problemas que afetam estes doentes de que as políticas implementadas sejam mais eficazes e tenham em conta os problemas de pobreza e exclusão sofridas pelos doentes. Além disso, tentamos apresentar estratégias de intervenção no sentido de promover a integração dos doentes na comunidade envolvente, esperando ter contribuído para a promoção de novas estratégias de combate a este estigma, tendo consciência que não existem receitas e soluções para uma situação tão complexa como esta doença e os seus efeitos nas famílias afetadas.

## 2. Bibliografia

- Andrade, Maria Cláudia P. (2001) *Pensar e Agir: as doenças genéticas e o diagnóstico pré-natal*, Coimbra: Quarteto editora.
- Bastos, Cristiana (1997) "A pesquisa médica, a SIDA e as clivagens da ordem mundial: uma proposta de antropologia da ciência" in *Análise Social*, 32 (140), 75-111.
- Boutté, Martine (1987) *Illness as stigma: a case study of the "stumbling disease" among azorean-portuguese*, Dissertação de Doutoramento em Antropologia, apresentada na Universidade da Califórnia, Michigan: UMI Dissertation Services.
- Carapinheiro, Graça (1986) "A Saúde no Contexto da Sociologia" in *Sociologia - Problemas e Práticas*, 1, 9-22.
- Carapinheiro, Graça (1993) *Saberes e Poderes no Hospital: uma Sociologia dos Serviços Hospitalares*, Porto: Edições Afrontamento.
- Coutinho, Paula (1994) *Doença de Machado-Joseph. Estudo Clínico, Patológico e Epidemiológico de uma Doença Neurológica de Origem Portuguesa*, Porto: Laboratórios Bial.
- Dubar, Claude (1997) *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, Claude (2000) *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Goffman, Erving (1988) *Estigma. Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*, Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Goffman, Erving (1993) *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*, Lisboa: Relógio d'Água.
- Herzlich, Claudine (1992) *Santé et maladie - analyse d'une représentation sociale*, Écoles des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris: Mouton.
- Lima, Maria Manuela de Medeiros (1996) *Doença de Machado-Joseph nos Açores. Estudo Epidemiológico, Biodemográfico e Genético*, Tese de doutoramento, Universidade dos Açores, Departamento de Biologia, Ponta Delgada.
- Sequeiros, Jorge (1989), "Epidemiologia genética da Doença de Machado-Joseph" in *Arquivos do Instituto Nacional de Saúde*, 14, 75-104.
- Serpa, Sandro Nuno Ferreira de (2004), *As Estratégias Educativas e o Investimento Escolar das famílias coma Doença de Machado-Joseph num contexto de risco* Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de Universidade Nova de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia. Lisboa.

- Soares, Daniela Medeiros e Serpa, Sandro (2004) "A Doença de Machado-Joseph - manipulação de uma identidade ameaçada num processo de erosão biográfica" in *Fórum Sociológico*, 11-12 (2ª Série).
- Soares, Daniela Medeiros e Serpa, Sandro (2005) "A doença e a exclusão social. Um contributo para a compreensão da experimentação e das representações dos doentes de Machado-Joseph numa situação de rutura das dinâmicas e processos de estruturação identitária" in *Atas do V Congresso Português de Sociologia*, Associação Portuguesa de Sociologia (aceite para publicação).
- Soares, Daniela (2006) *Os Doentes de Machado-Joseph dos Açores. Diferentes Realidades Sociais da Mesma Doença*, Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Soares, Daniela Medeiros e Serpa, Sandro (2007) *A vivência da Doença de Machado-Joseph. Processos de socialização e de educação na gestão da identidade social*, Lisboa: Instituto Mediterrânico, Departamento de Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (no prelo).
- Sournia, Jean-Charles e Ruffie, Jacques (1986), *As epidemias na história do homem*. Lisboa: Edições 70.
- Sournia, Jean-Charles (1995), *História da Medicina*. Lisboa: Instituto Piaget.

10. DAVID J. SILVA, Biodados david@uta.edu djsilvatx@yahoo.com

David Silva (THE UNIVERSITY OF TEXAS AT ARLINGTON), nasceu em Somerville, Massachusetts em 1964. De pais açorianos, cresceu e educou-se num ambiente quase exclusivamente americano. O seu interesse pela língua dos seus pais veio à luz durante os seus estudos de licenciatura na Harvard University, onde recebeu um A.B. em linguística em 1986. Continuou os seus estudos linguísticos a nível de pós-graduação na Cornell University, onde se dedicou e especializou em fonética e fonologia da língua coreana e doutorou-se em linguística em 1992. É diretor do departamento de "Linguistics and TESOL" na Universidade de Texas em Arlington (localizada entre Dallas e Fort Worth). Os seus estudos de investigação científica têm sido publicados em várias revistas académicas, tais como *Korean Linguistics*, *Korean Studies*, *Language Variation and Change* e *Phonology*. Dedicou-se à pesquisa fonética e sociolinguística coreana, mas de vez em quando, visita o seu interesse pelo dialeto do seu pai, o da ilha de São Miguel.

## TRAÇOS FONÉTICOS SOBREVIVENTES NO FALAR MICAELENSE DE ALGUNS IMIGRANTES AÇORIANOS EM GREATER BOSTON

### 1. Sinopse

Entre os vários dialetos do português mundial, a variedade falada na ilha de São Miguel (Açores) exhibe traços fonéticos que não se encontram noutras partes do mundo lusófono. As características mais emblemáticas deste dialeto são as vogais anteriores arredondadas [ü] e [ö], que correspondem a [u] e [oi/ou] (respetivamente) no Português padrão. Há também diferenças sistemáticas na pronúncia das vogais tónicas, que são reflexos de um "movimento em cadeia" (Martinet 1955): por exemplo, sete pronuncia-se como [sæt], avô como [avô] e avó como [avú]. Embora estas características micaelenses estejam bem atestadas no falar contemporâneo da ilha (viz. Silva 1986, 2006; Blayer 1992; Bernardo 2003), persistem na pronúncia dos emigrantes açorianos nos Estados Unidos? Essa pergunta merece a nossa atenção, se considerarmos as forças sociolinguísticas com que os micaelenses se deparam dentro da comunidade luso-americana, em relação aos falantes naturais de outras partes do mundo lusófono onde o sistema vocálico se conforma mais ao português «normal». Neste estudo, apresentamos uma análise fonética de quatro emigrantes da vila do Nordeste (agora residentes na região de Boston), os quais patenteiam sistemas vocálicos distintos. Alguns falantes conservam a maioria das características típicas da ilha, mas outros compreendem formas correspondentes à da língua padrão de Portugal. Nesta variabilidade interpessoal deteta-se uma tensão entre as ações articulatórias que são emblemáticas da

*identidade micalense (como a [ü] em lugar da [u]) e as que manifestam uma resposta comprometida às forças linguísticas e sociais da norma padrão portuguesa.*

## 2. Introdução

Entre os vários dialetos do português, a variedade falada na ilha de São Miguel exhibe traços fonéticos que não se encontram noutras partes do mundo lusófono. As características mais emblemáticas deste dialeto são, sem dúvida, as vogais anteriores arredondadas [ü] e [ô], acentuadas, que correspondem a *u* e *oi/ou* (respetivamente) no português padrão. A vogal micalense [ô] aparece também no contexto de [o] seguida pela fricativa palatal *j*.

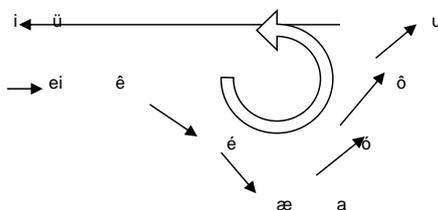
(1)	<u>u-escrita = [ü]</u>	<u>oi-, ou-, oi-escritas = [ô]</u>
[ˈüvã]	<i>uva</i>	[öt] <i>oito</i>
[ˈfrütã]	<i>fruta</i>	[nöt] <i>noite</i>
[krüş]	<i>cruz</i>	[pök] <i>pouco</i>
[ãˈzül]	<i>azul</i>	[öž] <i>hoje</i>

Há também diferenças sistemáticas na pronúncia das vogais tónicas, que são reflexos de umas "modificações em cadeia" (Martinet 1955). Por exemplo, a palavra *dedo* pronuncia-se como [déd(u)], *perna* como [pærnã], *avó* como [avô], *avô* como [avú], etc.

(2)	Correspondência	Pronúncia	Pronúncia	Forma
<u>Fonética</u>		<u>padrão</u>	<u>micalense</u>	<u>ortográfica</u>
PP [i]	~ PM [i]	[ˈditu]	[ˈdit]	<i>dito</i>
PP [ej]	~ PM [ê]	[ˈlejt] ~ [ˈlãjt]	[le:t]	<i>leite</i>
PP [ê]	~ PM [é]	[ˈdêdu]	[déd]	<i>dedo</i>
PP [é]	~ PM [æ]	[ˈpèrnã]	[ˈpærnã]	<i>perna</i>
PP [a]	~ PM [ɑ:]	[ˈpatu]	[pɑ:t]	<i>pato</i>
PP [ó]	~ PM [ô]	[ãˈvó]	[ãˈvô]	<i>avó</i>
PP [o]	~ PM [u]	[ãˈvô]	[ãˈvu]	<i>avô</i>
PP [u]	~ PM [ü]	[ˈtudu]	[tüd]	<i>tudo</i>

Estas características micalenses estão bem atestadas no falar da ilha (viz. Rogers 1940, 1948; Silva 1986, 2005; Blayer 1992; Bernardo 2003). Com certeza, a investigação mais detalhada é aquela de Bernardo (2003), em que se encontram descrições acústicas refinadas, lugar por lugar por toda parte da ilha. (Os factos apresentados aqui nesta obra representam e foram mais ou menos generalizados para facilitar a exposição.) Foi Rogers que notou que estas correspondências vocálicas entre a língua padrão e o falar micalense resultaram dumas modificações em cadeia ("chain shift"):

(3) As Modificações em Cadeia (viz. Rogers 1940, 1948; Martinet 1952)

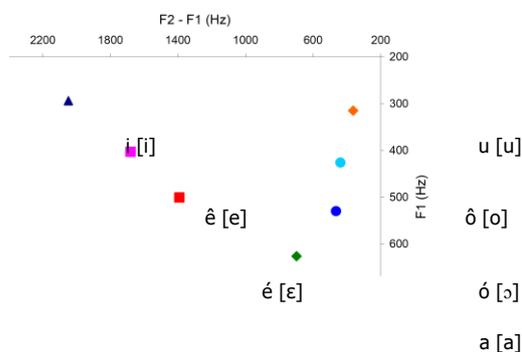


Estas modificações, ao lado de vários processos de monotongação – *eu* > [e], *pai* > [pa:], *chapéu* > [šã'pé:], *foi* > [fô], e *couve* > [kôv] – dão à pronúncia da ilha o seu perfil original na lusofonia. No fim da sua obra sobre a fonética deste dialeto, Bernardo escreve o seguinte: "... a frequência e a sistematização de emprego das vogais [ú], [ô] e até mesmo [ɑ], ainda que esta última seja evitada nos meios citadinos, não encontram paralelo no universo da Lusofonia, constituindo marcas indeléveis de um modo de falar muito típico da ilha de São Miguel " (p. 115).

Embora estes traços fonéticos estejam atestados no falar contemporâneo da ilha, persistem na pronúncia dos emigrantes açorianos nos Estados Unidos? A pergunta merece a nossa atenção, se considerarmos as forças sociolinguísticas com que os micalenses se deparam dentro da comunidade luso-americana, em relação aos falantes naturais de outras partes do mundo lusófono onde o sistema vocálico se conforma mais ao português «normal». Vamos descobrir que alguns micalenses que se integram na comunidade lusófona deixam ao lado umas manifestações típicas do dialeto e, com efeito, adotar uma pronúncia similar à língua padrão. Outros locutores, que participam na comunidade lusófona mas a um nível menos intenso, preservam os traços estereotípicos – a [ú], a [ô], e a [æ] (em lugar da é) – mas não manifestam todos resultados das modificações em cadeia. Finalmente, locutores que não têm ligações além da subcomunidade micalense preservam a maioria das características do dialeto; estes, que são uma minoria, manifestam um sistema bem tradicional e conservativo – e, pode-se dizer – estereotípico e estigmatizado.

### 3. Vogais Orais Acentuadas na Língua Padrão

Antes de considerar os fatos do sistema vocálico micalense (na ilha e na América), repassamos um pouco as características básicas do vocalismo da língua padrão. É bem conhecido que na língua padrão há sete vogais orais acentuadas: *i*, *ê*, *é*, *a*, *ó*, *ô*, e *u*.<sup>11</sup> Martins (1988) informa-nos que cada vogal ocupa uma área acústica distinta; os valores de frequência dos primeiro e segundo formantes não manifestam nenhuma parte sobreposta no espaço acústica.<sup>12</sup>



**Figura No. 1: As vogais acentuadas do português padrão, 9 falantes (Martins 1988)**

Duma perspectiva tipológica, este sistema não manifesta nada estranho; a maioria das línguas no mundo contém cinco ou sete vogais orais num sistema mais ou menos simétrico e paralelo, como se apresenta no português.

### 4. Vogais Orais Acentuadas no Falar Micalense

<sup>11</sup> Não nos preocupamos com o estado da vogal *ã* por ser marginalizada na fonologia das vogais tónicas na língua.

<sup>12</sup> Por convenção, nos quadros acústicos aparecem os valores de frequência do primeiro formante (F1) no eixo-y e a diferença entre os valores de frequência do segundo formante e o primeiro (F2-F1) no eixo-x. Estes valores representam a abertura e recuo das vogais (respectivamente) na boca do falante.

As observações auditivas de Rogers e Blayer sobre o vocalismo do falar micalense foram confirmados pelas investigações acústicas. Por exemplo, Silva (2006) apresenta o seguinte para ilustrar as posições relativas das vogais orais acentuadas no falar duma mulher, Senhora T, residente da Vila do Nordeste. Os sinais grandes representam os valores médios de cada vogal; os pequenos representam as posições vocálicas na língua padrão. As flechas enfatizam os resultados das modificações em cadeia, um processo diacrónico.

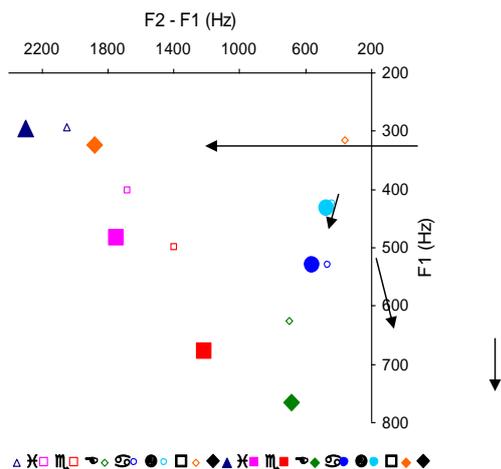
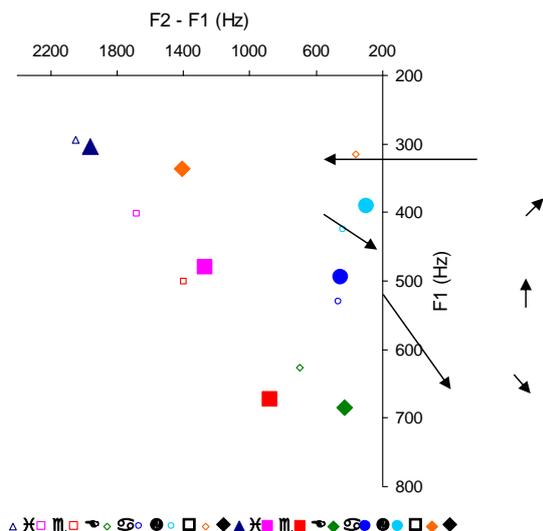


Figura No. 2: O espaço vocálico da Sra. T, natural e residente do Nordeste.

No falar desta locutora, as vogais avançadas pronunciam-se mais abaixo (*ê* > [é] e *é* > [æ]); é assim mesma a posição da vogal baixa, *a*. As vogais médias, recuadas e arredondadas (*ó* e *ô*) estão situadas quase na mesma posição em que se localizam os correspondentes no português normal. A vogal *i* está um pouco avançada e a *u* fica bem longe da sua origem na faixa alta e recuada, mas é bem arredondada.

Na Figura No. 3 vê-se o espaço vocálico doutra residente do Nordeste, Senhor F. Aqui encontra-se uma melhor evidência do movimento em (3), indicada pelas flechas.



**Figura No. 3: O espaço vocálico da Sr.<sup>a</sup> F, natural e residente do Nordeste.**

É claro que os espaços vocálicos destes dois falantes não se conformam à situação que nos apresentou Rogers – o movimento "contra o sentido horário". Mas como escreve Bernardo, "Colheram-se interessantes registos que dão testemunho da consciência, que os locutores demonstram ter, da existência de variação no português falado na ilha" (p. 113). Em breve, a variação fonética é normal. Mas a variação individual não deve obscurecer a presença de características emblemáticas do dialeto, que se patenteiam nas figuras acima.

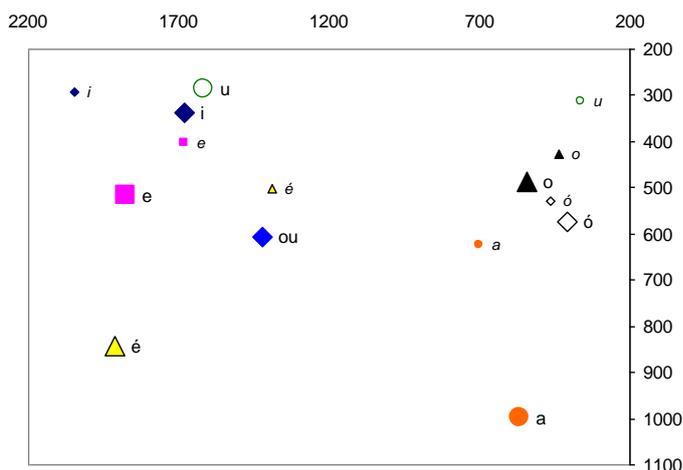
**5. O Falar Micaelense na América**

Então, quando os micaelenses deixam o seu lugar natal para emigrar aos Estados Unidos, que se passa com o desempenho fonético? Mantêm-se as características da ilha ou adotam-se outras pronúncias? Depende da pessoa, com certeza, mas creio que há generalizações para notar.

Nesta apresentação, vamos considerar as produções orais de quatro falantes: uma mulher velhinha e os três filhos dela. A mãe ("MB") tinha uns 70 anos; nasceu nos Estados Unidos, mas foi para o Nordeste quando tinha dois anos. Cresceu na vila do Nordeste, onde se casou com um homem natural da Ribeira Grande. Deu à luz três filhos em São Miguel entre 1943 e 1946. Em 1949, a família emigrou para os Estados Unidos e moram em Cambridge e Somerville. Em 1956, nasceu o último filho. Os três filhos que foram entrevistados são o mais velho ("L"), o segundo ("J"), e o mais jovem ("S").

A recolha dos materiais que servem de base a este trabalho foi feita no verão de 1997, nos arredores da cidade de Boston, onde moram muitos imigrantes açorianos (em particular, nas cidades de Somerville e Cambridge). Apresentei a cada falante uma série de fotos de coisas comuns: um rádio, umas uvas, uma tesoura, uns sapatos, uma bola, etc. As entrevistas foram gravadas numa fita de audiocassete e depois convertidas a uma forma digital num computador portátil. Os ficheiros acústicos foram analisados com o programa "Praat" (da Universidad de Leiden), em que afirmei os valores de dois pontos críticos de cada vogal: o valor do primeiro formante (F1—a abertura) e o valor do segundo formante (F2—o recuo).

**5.1. Espaço Vocálico de MB (mulher, ~75 anos).** O espaço vocálico da mãe, MB, apresenta-se na Figura No. 4. Nesta figura veem-se várias características típicas da ilha: a anteriorização da vogal alta *u* (até [ü]), a anteriorização do ditongo ortográfico *ou* (> [ô]), o movimento em cadeia das vogais anteriores para abaixo, e o abaixamento do vogal baixo *a*, mas sem recuo significativo. As vogais *ó* e *ô* ficam mais ou menos na região em que se situam estes segmentos na língua padrão, sem movimento. Este espaço é parecido com o da Sra. T.



**Figura No. 4: O espaço vocálico da Sra. MB.**

Os pequenos sinais representam os valores dos vogais na língua padrão (de Martins 1988)

**5.2. Espaço Vocálico de L (filho mais velho, ~55 anos).** O espaço vocálico do Sr. L é diferente daquele da mãe. Na Figura No. 5 podemos ver as modificações em cadeia das vogais anteriores *ê* e *é*, mas não há movimento significativo da vogal baixa, *a*. Vemos também que o ditongo ortográfico *ou* apresenta-se como um monotongo centralizado (e não bem como o anterior), e que as duas vogais médias recuadas *ô* e *ó* ocupam quase o mesmo espaço, numa amalgamação dos dois (um "vowel merger"). Finalmente, e mais importante, a vogal ortográfica *u* fica na sua posição normal, na esquina alta e recuada. Não há [ü], uma das características mais fortes do dialeto.

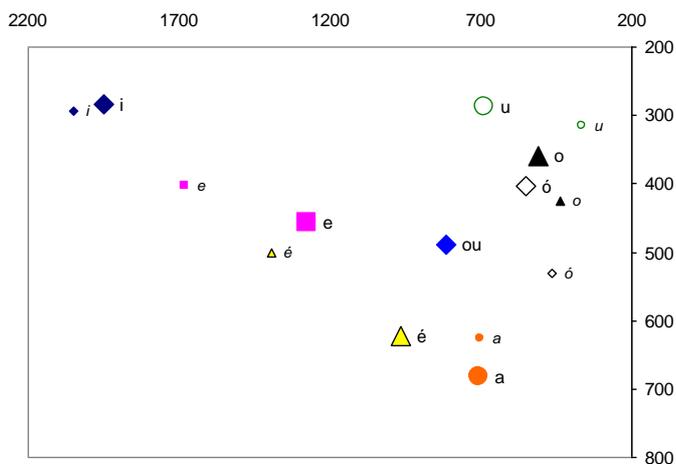


Figura No. 5: O espaço vocálico de L.

**5.3. Espaço Vocálico de J (filho segundo, 53 anos).** O espaço vocálico de J é mais uma vez diferente. Na Figura No. 6, vemos que a vogal *i* se aproxima a *ê*, que fica (mais ou menos) no espaço normal. A vogal *é* fica bem longe da *ê*, numa posição bem perto da *a*, que é recuada. Enquanto as *ô* e *ó* ficam em posições normais, a *u* fica ao lado da *i*, e o ditongo *ou* manifesta-se como vogal central, mas mais anterior do que se apresenta no espaço de locutor L.

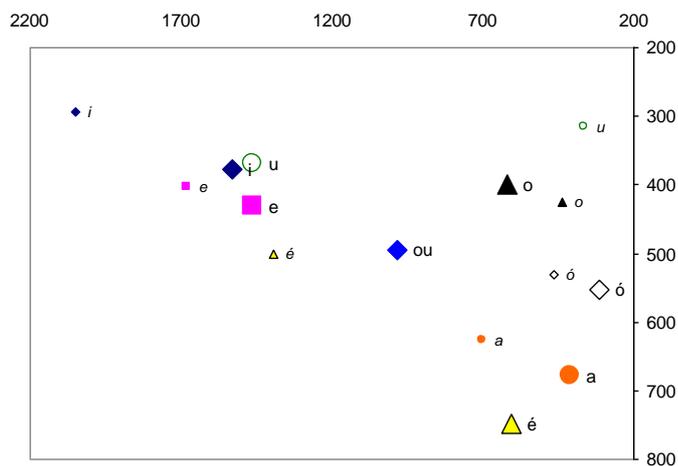


Figura No. 6: O espaço vocálico de J.

**5.4. Espaço Vocálico de S (filho mais jovem, 42 anos).** O espaço vocálico de S merece atenção especial porque representa melhor o padrão mais “típica” (ou, talvez, “estereotípica”) da ilha. Nem a *i* nem a *é* participa na modificação em cadeia, mas as outras vogais, sim. A vogal *é* fica bem abaixo; a *a* está recuada; a *ó* e a *ô* estão levadas às posições de *ô* e *u*, respetivamente, e a *u* manifesta-se como [ü]. O ditongo *ou* é um monotongo central.

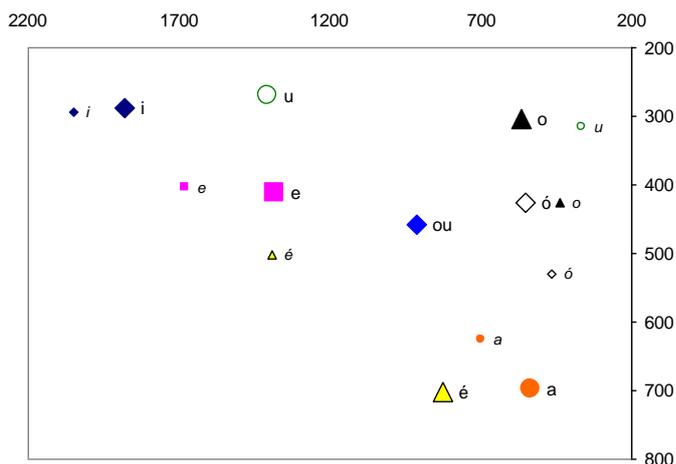


Figura No. 7: O espaço vocálico de S.

## 6. Análise

Aqui apresentamos uma análise fonética de quatro emigrantes da vila do Nordeste (agora residentes na região de Boston), os quais patenteiam sistemas vocálicos distintos. Cada falante conserva algumas das características típicas da ilha, mas os padrões específicas são diferentes. Julgo que o Sr. L manifesta o sistema mais parecido com a língua padrão; vemos que as sete vogais principais ocupam áreas distintas e em posições relativamente parecidas com as do sistema padrão. A exceção é a posição relativa de *ô* e *ó*, que se aproximam. Há monotongação e anteriorização do *ou*, mas não há a [ü] característica dos micalenses. Por outro lado, o espaço do filho mais jovem, P, é mais típico da ilha. Entre esses dois pontos e as extremidades ficam os sistemas da mãe e do filho J; esses casos representam uma acomodação do sistema insular ao sistema essencialmente padrão que predomina na comunidade luso-americana.

Como se explica essa diferença entre os quatro falantes, que são membros da mesma família? Creio que é importante considerarmos factos sociológicos, incluindo as relações entre as comunidades e subcomunidades linguísticas. É importante reconhecermos que na comunidade lusófona açoriana, o falar micalense é individual e, desafortunadamente, estigmatizado por muitos. No contexto insular (que quer dizer aqui, na ilha), o estigma perde o seu poder na presença dos esforços da rede social (“social networking”) que apoia o uso regular e a avaliação positiva do dialeto local. Porém no contexto imigrante, quando os micalenses chegam a viver lado a lado com lusófalantes de dialetos mais parecidos com a língua padrão, encontram pressões novas a conformam-se a pronúncia na direção da língua padrão.

Consideramos a situação social do falante L. Vive principalmente na comunidade anglófona, mas têm entrelaços importantes na comunidade açoriana. O esforço linguístico mais forte na vida dele é, com certeza, a língua da esposa e a família dela, naturais da ilha do Faial, que moravam no mesmo edifício durante os primeiros cinco anos do casamento. Anos depois, a sogra morava com a família de L. Dia a dia, L encontrou o falar faialense, que é na maior parte fonologicamente equivalente à norma padrão portuguesa. Por outras palavras, L entrou numa relação de alta densidade (“high density relationship”, Milroy 1987) com a comunidade lusófona: as interações com falantes de dialetos normais portugueses são quotidianas e relativamente significativas. Por isso, vemos que L modificou os seus padrões fonéticos.

Noutra extremidade encontramos S, que fala uma variedade típica. Mesmo que fale o dialeto micalense como língua primeira, não tem ligações significativas na comunidade lusófona: está quase completamente integrado exclusivamente no mundo anglófono. O seu único contacto com a língua portuguesa vem das interações com os pais, avós, e tios – todos naturais do São Miguel. (Com os irmãos e os primos fala inglês tão-só.) S entrou numa relação de baixa densidade com a comunidade lusófona: as interações com falantes de outros dialetos portugueses são raras e relativamente insignificantes. Sem ligações regulares com lusofalantes (de qualquer dialeto), S nunca recebeu o “input” necessário para estabelecer nem a competência linguística nem as atitudes da comunidade mais larga.

Ao contrário, os falantes MB e J têm ligações na comunidade lusófona, as mais significativas daqueles com outros micalenses. Por isso, a pronúncia deles manifesta uma resposta comprometida às forças linguísticas e sociais da norma padrão portuguesa, sem deixar de lado os indicadores (o que William Labov chama “indicators”) principais do dialeto. Eles não entram em contacto com a língua padrão tão frequentemente quanto o locutor L. Portanto, por causa destas relações de média densidade, não padecem das mesmas pressões sociolinguísticas para abandonar esses indicadores fonéticos; no mesmo tempo, dão-se conta das diferenças entre o falar micalense e a pronúncia padrão e, por consequência, modificam o comportamento linguístico até às normas da comunidade.

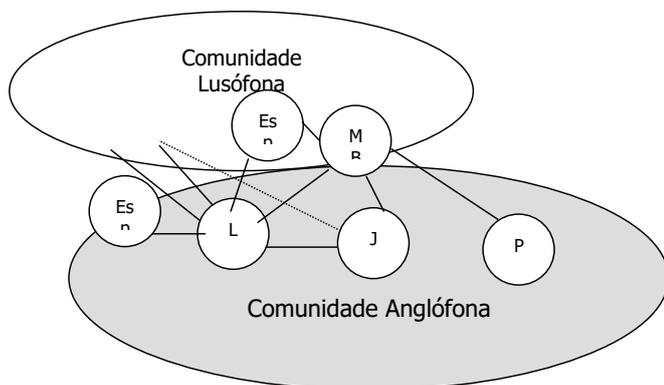


Figura No. 8: Esquema das relações sociolinguísticas entre os participantes.

("Esp" = "esposo/a")

## 7. Conclusão

Este trabalho apresentou uma descrição e análise das manifestações fonéticas de quatro membros da comunidade micalense na área de Boston. Como vimos, as pronúncias atestadas no falar contemporâneo da ilha persistem na pronúncia dos emigrantes açorianos nos Estados Unidos. Porém, esses locutores patenteiam sistemas vocálicos distintos. O falante menos ligado à comunidade lusófona conserva a maioria das características típicas da ilha, por não ter interações de alta densidade com falantes de outras partes do mundo lusófono. Ao contrário, o locutor com ligações íntimas e diárias com falantes de dialetos não-micalenses manifesta um espaço vocálico mais ou menos correspondente à da língua padrão de Portugal. A variabilidade interpessoal deteta-se numa tensão entre as ações articulatórias que são emblemáticas da identidade micalense (como a [ũ] em lugar da [u]) e as que manifestam uma resposta comprometida às forças linguísticas e sociais da norma padrão portuguesa.

David J. Silva, Department of Linguistics and TESOL, The University of Texas at Arlington, UTA Box 19559 – Hammond Hall 403, Arlington, TX 76019-0559 USA [david@uta.edu](mailto:david@uta.edu) / <http://ling.uta.edu/~david>

## 8. Obras Citadas



*resulta considerar-se as formas linguísticas relativas a normas que correspondem, não ao que se deve dizer dos puristas, mas ao que tradicionalmente se diz num domínio de comunidade idiomática - normas que podem conviver, dentro da Língua Portuguesa, com outras normas peculiares a distintos ambientes sociais, culturais ou regionais. Conclui-se em torno dos princípios de liberdade que se integram, no processo de evolução e utilização da Língua, testemunhando o seu carácter dinâmico e flexível no contexto social.*

O presente ensaio tem em mira, ao considerar as vinculações entre a Língua Portuguesa e a realidade social, refletir sobre os rumos dos estudos linguísticos norteados, predominantemente, pelo binómio Língua/Sociedade.

O primeiro pensamento que nos ocorre na tentativa de desenvolver o tema proposto é o de que Língua e História representam um passado comum, uma fonte comum de vida, de pensamento, de sentimento, de cultura.

Assim, homens organizados em pequenos grupos estabelecem suas formas de convivência: criam instituições e mantêm costumes e tradições. Uma malha de relações simbólicas, tecida de palavras, garante ao homem a criação de sua cultura e a configuração de sua historicidade.

As línguas permitem ao homem criar sua cultura e construir sua história. São constituintes elementares da cultura e possuem, por sua vez, sua própria história.

A comunicação interpessoal é, pois, exigência da natureza humana e a comunicação verbal, a forma não exclusiva, porém, sim, mais generalizada do intercâmbio pessoal. Cada ser humano é, em essência, indivíduo e sociedade. Nenhuma sociedade pode ser tal sem a efetiva participação das pessoas e estas não podem realizar-se como tais senão no interior da sociedade.

As línguas humanas, com todo o contingente, trazem implícita em sua natureza a simultaneidade da tradição e da inovação, isto é, o conflito da mudança. As línguas, também o saber ou competência linguística, variam ao longo do tempo e do espaço no seio dos grupos organizados e no interior do próprio usuário.

Nada muda na linguagem se não se aceita nela algum grau de presença contínua; só se pode afirmar que uma língua muda quando se aceita que em alguma medida ela permanece. A mudança é uma modalidade do ser contingente enquanto permanece. A mudança é a alteração parcial do ser que segue sendo o mesmo.

A linguagem humana muda e tem que mudar, porque é criação do homem que é mutável. Criada pelo homem, e de tal modo dependente dele, representa o homem e influi sobre ele, refletindo sua permanência e acelerando sua transitoriedade. O câmbio linguístico inicia-se no indivíduo, que o provoca consciente ou inconscientemente em algum subsistema verbal e pode alcançar níveis cada vez mais altos até sobreviver no sistema geral da Língua. Toda inovação individual se converte em Língua quando adquire prestígio e faz tradição.

A língua e a história de sua estrutura funcional não se podem separar, portanto, da história dos falantes que a modificam, que a recriam, ao largo do tempo.

É o que sempre ocorreu com a Língua Portuguesa – considerada, segundo Antônio Houaiss (1983: 50) não apenas nossa língua comum e de cultura, mas também nosso vernáculo, ou seja – a língua que se aprende no seio da família.

No dizer ainda de Antônio Houaiss, a Língua Portuguesa foi, durante largo tempo, “vista”, ideologicamente, de três modos:

1 – como portuguesa e dos portugueses (devendo, por isso, os usuários de outras origens que não portuguesas subordinar-se passivamente aos ditames dos “proprietários da língua);

2 – como portuguesa e também dos brasileiros (que não só deveriam “aprender” os padrões dos portugueses, mas frequentemente foram ferrenhos defensores desses padrões e da castidade dessa língua de “adoção);

3 – como portuguesa e / ou brasileira e/ou angolana e/ou moçambicana e/ou goense, etc., isto é, bem comum que será tanto mais meu quanto mais for de todos” (1983 : 51,52).

Sabemos ter sido o ideal dos clássicos elevar essa língua ainda tosca e singela, que os antepassados medievais haviam forjado, à riqueza e elegância do Latim literário. Por três séculos, a Língua Portuguesa foi elaborada por escritores eruditos que, tendo formado seu senso estético nos moldes latinos, se expressavam aristocraticamente,

quer aspirassem à grandiosidade épica ou à pompa oratória, quer à doçura lírica ou à densidade dramática, quer à narrativa histórica ou à argumentação. Simultaneamente, os gramáticos e professores do idioma foram estabelecendo as normas para o seu uso “correto”, sem cogitar de outras fontes de exemplificação que não fossem os bons escritores.

O Romantismo, com seu ideário de libertação, vem alterar tal estado de coisas. A autoridade dos clássicos torna-se esmaecida com o abandono ou menor obediência às normas referentes à técnica poética e à língua literária. Em Portugal, vê-se, então, Almeida Garrett iniciar a modernização da língua escrita escrevendo num tom coloquial gracioso e elegante, as suas *Viagens na minha Terra*, Camilo Castelo Branco, Alexandre Herculano e, posteriormente, Eça de Queirós e Fialho de Almeida vão igualmente renovando os procedimentos estilísticos, emprestando à Língua Portuguesa mais brilho e maleabilidade, mais vigor e graça expressiva.

No Brasil, onde a Língua Portuguesa já passara, na boca do povo, por sensíveis modificações, vai-se tomar, na fase romântica, consciência do problema de uma língua literária própria, surgindo, então, as primeiras gerações de escritores não só nascidos, mas também educados no Brasil. De fato, o ideal nacionalista e democrático do Romantismo não poderia deixar de refletir-se na forma de expressá-lo – a Língua.

No entanto, os românticos brasileiros foram mais ousados na teoria do que na prática. O próprio José de Alencar, que chegou a falar em “língua brasileira” e a teorizar sobre o assunto, não pretendia, afinal, criar uma língua nova, nem fazer ascender nossa linguagem popular à altura da língua literária. Alencar preconizava, sim, uma elasticidade maior de expressão, bem como a legitimação dos termos tipicamente brasileiros, uma sintaxe mais livre, ou melhor, menos sujeita às normas severas do Português europeu.

Assim se expressa o autor em *O Nosso Cancioneiro*:

*Nós, os escritores nacionais, se quisermos ser entendidos de nosso povo, havemos de falar-lhe em sua língua, com os termos ou locuções que ele entende, e que lhes traduz os usos e sentimentos.*

Não era outro o pensamento de Gonçalves Dias, em Carta ao Dr. Pedro Nunes – documento de alta importância linguística e literária:

*A minha opinião é que ainda, sem o querer, havemos de modificar altamente o Português (...). Para dizer o que hoje se passa, para explicar as ideias do século, os sentimentos desta civilização, será preciso dar novo jeito à frase antiga (1921: 131).*

Também Machado de Assis – o compreensivo e sereno leitor dos clássicos – não pensava diferentemente:

*Não há dúvida que as línguas se alteram com o tempo e as necessidades dos usos e costumes (...). A esse respeito a influência do povo é decisiva. Há certos modos de dizer, locuções novas, que de força entram no domínio do estilo (1959: 822).*

Na fase modernista de nossa literatura, ressalte-se a figura de Mário de Andrade concebendo a Língua como realidade essencialmente social, à luz de uma atenção concentrada nos usuários e nos usos da língua (1976: 11-13).

É, pois, realidade incontestável que as formas linguísticas se ajustam ao gosto e pensamento de cada um, ao meio em que vive. Trata-se de formas relativas a normas que correspondem, não ao que se deve dizer dos puristas, mas ao que tradicionalmente se diz num domínio de comunidade idiomática – normas que podem conviver harmonicamente, dentro da Língua Portuguesa, com outras normas, peculiares a distintos ambientes sociais, culturais ou regionais.

Na delimitação das fronteiras entre o “correto” e o “incorreto”, é preciso, pois, conceber a noção moderna de correto não como a que os gramáticos tradicionais defendem, ou seja, à luz da atitude proibitiva e regularizadora dos puristas – que Eça de Queirós tão bem caricaturou, quando disse:

*O purista toma uma ideia e não quer saber se ela é justa, ou falsa, ou fina, ou estúpida – mas só procura descobrir se as palavras em que ele vem expressa, se encontram todas no Lucena! Agarra um soneto, um verso e uma mulher, e, pondo de parte o sentimento, a emoção, a imagem, a poesia, indaga apenas se as vírgulas estão no seu lugar e se as incidentais não cortam de mais a oração principal (XXIV: 228).*

Para os puristas, a correção idiomática é balizada pela estrita observância da norma escrita, rigorosamente entendida como lei fundada no exemplo dos clássicos. Alimenta o purismo a postura de apego às formas vernáculas da língua e, conseqüentemente, de repúdio a toda inovação.

A essa proposta do purismo, contrapõem os permissivos a anárquica recusa do binômio correto/incorreto, na defesa de que todas as manifestações linguísticas são igualmente válidas, desde que inteligíveis.

Não obstante concordarmos com o velho truísmo “o povo é que faz a língua”, não podemos escamotear a nossa realidade e esquecer que essa máxima tem servido de bandeira e escusa a radicalismos anticorretores. Muitas vezes, ao invés de criador da língua, o povo é, nos nossos dias, um assimilador acrítico do que ouve e lê. Nem sempre de qualidade!

“Assim, reconhecendo embora a coexistência e legitimidade de várias normas linguísticas, no território nacional, e que a “unidade da língua não exige a imposição de uma norma única” (MENÉNDEZ PIDAL, 1964: 48), pensamos que o uso correto –” o falar que a comunidade espera”, radica no conhecimento de domínio dos códigos que garantem o funcionamento do sistema linguístico, vinculando os falantes dessa comunidade a uma peculiar visão do mundo.

Se bem escrever é bem pensar, o mesmo é dizer que a língua influencia, modela e reflete a nossa concepção do mundo e da vida. É este o nosso entendimento da língua como veículo de cultura, como instrumento infinitamente disponível e como campo de realização social.

De quanto fica dito, podemos principalmente concluir que qualquer um dos utentes da língua não fala nem escreve de forma absolutamente igual nos vários momentos do quotidiano.

O falante, como elemento de uma rede interlocutiva social, adaptará estrategicamente o seu arsenal linguístico às diversas situações sociais, e muitas vezes condicionado pelas suas diferentes disposições psicológicas. Ele pode exprimir conceitos de um modo objetivo ou exuberante, ou ainda procurando transformar o mundo que o circunda: esse é o poder que a linguagem por meio de sua própria língua lhe proporciona.

Não há dúvida: o enunciado oral ou escrito dependerá da situação do discurso ou do contexto situacional, entendendo-se por esse contexto

*O conjunto das condições psicológicas, sociais e históricas, ou seja, os fatores extralinguísticos que determinam a emissão de um enunciado num certo momento do tempo ou num determinado lugar (DUBOIS, 1973:342)*

Assim, por exemplo, o jornalista que fala em casa, com a família, adotará um determinado registro de nível da linguagem que vai ser, por certo, diferente do adotado na comunicação com os colegas. Se redige uma notícia, sabe que o registro vai ter de adaptar-se às normas próprias do gênero jornalístico. Se incumbido de entrevistar uma alta personalidade, adotará um registro ainda mais exigente. E ainda, no caso de se tratar de um jornalista escritor, há de querer adequar a sua linguagem ao gênero em que o seu enunciado se integra, com a liberdade que a escrita literária lhe proporciona, mas sempre movido pela exigência de que o resultado atinja alto grau de literariedade.

Lembre-se ainda que a identidade cultural não pressupõe, obrigatoriamente, uma língua nova, mas uma nova variedade dessa língua, que não é um sistema invariável, uniforme. Registram-se em toda comunidade linguística variações na pronúncia, no vocabulário, na sintaxe, no estilo, nos modos de organizar e representar a realidade. A variação pode estar relacionada a fatores regionais, ao sexo, à idade, à escolaridade, à posição social, enfim a inúmeras condições que permitem identificar grupos que partilham situações especiais de interação.

Estudos e pesquisas atuais no âmbito da Sociolinguística vêm enfatizando a existência de variáveis linguísticas, mas negam a deficiência ou inferioridade de uma variável em relação a outras.

Frise-se, sob esse aspeto, que o respeito à variedade linguística do falar tem um papel importantíssimo no processo de comunicação, bem como no exercício criativo da linguagem.

Assim, o uso da língua, tanto no processo de comunicação, quanto no exercício criativo da linguagem há de ser atento a uma condição fundamental, ou seja, à adequação da linguagem, seja em relação às circunstâncias que envolvem o falante, seja em relação às condições pessoais do interlocutor.

Nessa perspetiva, torna-se, pois, mais plausível a substituição do binômio certo/errado por adequado/inadequado.

O uso adequado e eficaz, nas mais variadas situações de comunicação, pressupõe uma competência pragmático-utilitária que emerge, não só da utilização de normas e convenções, mas também da conveniência e distinção entre uma variedade erigida em norma-padrão, institucionalmente reconhecida como tal, e outras variedades geográfica e socialmente diferentes e legítimas.

Princípios de liberdade integram-se, pois, no processo de comunicação, testemunhando o caráter dinâmico e flexível da língua.

*Não existe nenhuma variedade nacional ou local que seja intrinsecamente “melhor”, “mais pura”, “mais correta” que outra. Toda variedade linguística atende às necessidades da comunidade de seres humanos que a empregam. Quando deixar de atender, ela inevitavelmente sofrerá transformações para se adequar às novas necessidades. Toda variedade linguística é também o resultado de um processo histórico-social próprio, com suas vicissitudes particulares.* (BAGNO, 1999,47).

Cabe, pois, ao falante da língua evitar o erro milenar que consiste em estudá-la como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas vivas que a falam.

Expressão de vida, tem, pois, a Língua que ser atual.

Diferenças sempre haverá, e muitas são até desejáveis. Lutemos, porém, para que essas diferenças não ultrapassem o matiz ideal: um matiz que seja discreto para não entorpecer a circulação total do idioma, e bastante nítido para que nele ouçamos a Pátria.

Trata-se, afinal de um patrimônio a ser cultivado: a Língua Portuguesa.

## 2. Referências Bibliográficas

- ALENCAR, José. (1962). *O Nosso Cancioneiro*. Cartas ao Sr. Joaquim Serra. Introdução e notas de M. Esteves e M. Cavalcanti Proença. Rio de Janeiro, Livraria São José.
- ANDRADE, Mário de (1976). *Táxi e Crônicas no Diário Nacional*. São Paulo, Duas Cidades/Secretaria de Cultura e Tecnologia.
- ASSIS, Machado de. (1959). *Obra Completa*. Rio, Ed. Aguilar, III.
- DIAS, Gonçalves (1921). “Cartas ao Dr. Pedro Nunes Leal”. *Estante Clássica da Revista da Língua Portuguesa*, VII, p.131.
- DUBOIS, J. *et alii*. (1973). *Dictionnaire de Linguistique*. Paris, Larousse, p.342
- HOUAISS, Antônio (1983). *A crise de nossa língua de cultura*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- PIDAL, Menéndez (1964). *Presente y futuro de la lengua española*. Madrid, Ed. Cultura Hispánica.
- QUEIRÓS, Eça de. (s/d) *Correspondência de Fradique Mendes*. XXVI, Lisboa, Ed. Círculo de Leitores.

12. *GRAÇA B. CASTANHO, Biodados gcastanho@hotmail.com*

Prof. Doutora Maria da Graça Borges Castanho, Docente da Universidade dos Açores desde 1994

-Entre 2003 e 2005 trabalhou na Embaixada de Portugal em Washington como Conselheira para o Ensino Português nos EUA e Bermudas

-Possui um Doutorado pela Universidade do Minho na área da Metodologia e Ensino da Língua e Literatura Portuguesas; Mestrado pela Universidade da Lesley, Cambridge, Massachusetts, EUA, em Curriculum e Instruction com uma tese sobre o Ensino do Português nos EUA; e Licenciatura em Ensino do Português e Inglês pela Universidade dos Açores.

-Presentemente está a terminar um pós-doutoramento na Harvard University, desenvolvendo, para o efeito, um trabalho de investigação internacional sobre o ensino da leitura em Portugal, Brasil e Moçambique.

-Também se encontra a desenvolver um estudo sobre Diplomacia das Línguas Europeias nos EUA.

- Formadora credenciada pelo Conselho Científico da Formação Contínua, desde 1993, nas áreas abaixo referidas:

- Português / Língua Portuguesa
- Literaturas (Literatura Portuguesa, Literatura Infantil e Juvenil)
- Pedagogia e Didática

- Conceção e Organização de Projetos Educativos
- Didática Geral
- Didáticas Específicas (Português)
- Práticas de Avaliação do Rendimento Escolar
- Ensino do Português no Estrangeiro.

-Autora de livros infantis, de inúmeros artigos em revistas da especialidade e da obra *À Descoberta da Pré-adolescência*.

-Tem participado como oradora em congressos regionais, nacionais e internacionais, destacando-se a sua ação nos EUA, onde tem apresentado comunicações nos maiores congressos dedicados ao ensino das línguas estrangeiras.

-Autora e Coordenadora da página "Português em Destaque", durante quatro anos, no jornal *Açoriano Oriental*.

-Exerceu também as funções de Vereadora da Cultura da Câmara Municipal de Ponta Delgada.

## O ESTADO DA ARTE DO ENSINO DA LEITURA EM MOÇAMBIQUE, PORTUGAL E BRASIL

### 1. SINOPSE

*A leitura, pelas vantagens sociais e pessoais que envolve, tem sido considerada inúmeras vezes, na literatura internacional da especialidade, o domínio da língua mais importante a ser ensinado nas escolas do Ensino Básico.*

*A convicção de que a leitura é indiscutivelmente uma mais-valia na vida dos indivíduos levou-nos a investigar a situação do seu ensino em três países lusófonos. Por motivos diferentes, escolhemos Portugal, Moçambique e Brasil, sendo que o trabalho levado a cabo nos últimos dois países faz parte de um projeto de pós-doutoramento realizado na Harvard University, sediada em Cambridge, Massachusetts, EUA.*

*O ensino da leitura às crianças em início de escolaridade obrigatória foi o objeto das investigações em apreço e permitiu-nos concluir que existem contrastes acentuados entre os diferentes países no que diz respeito aos materiais de leitura usados, aos equipamentos e recursos disponibilizados nas salas de aula e na escola em geral, à formação inicial e contínua dos professores e aos projetos nacionais para promoção da leitura. Na nossa apresentação, partilharemos, em primeira mão, com os participantes do Encontro, os resultados dos nossos estudos, problematizando, sempre que acharmos relevante, as implicações que as metodologias de trabalho adotadas têm junto da população estudantil.*

*Com esta comunicação pretendemos dar a conhecer a situação do ensino da leitura em três países de língua portuguesa. O enfoque recaiu na leitura por se tratar do domínio da língua que mais interfere no sucesso pessoal e académico dos indivíduos e no desenvolvimento económico e social de qualquer país. A opção pelo Brasil, Moçambique e Portugal deveu-se ao facto de estas serem as nações com mais falantes do idioma luso, em continentes diferentes, com percursos histórico-linguísticos únicos.*

*Por questões metodológicas, este trabalho organizar-se-á em quatro partes distintas: uma primeira parte em que explicitaremos o papel imprescindível da leitura nos nossos dias; um segundo momento dedicado à caracterização dos problemas educacionais mais prementes em cada um dos referidos países; uma terceira parte em que apresentaremos os resultados parciais de investigações levadas a efeito pela autora deste trabalho em Moçambique, Brasil e Portugal sobre o ensino da leitura aos alunos das primeiras classes do ensino obrigatório, no âmbito de um programa de pós-doutoramento realizado na Harvard University, em Cambridge, Massachusetts, EUA; e, finalmente, uma pequena conclusão do nosso trabalho.*

### 2. O papel da leitura nos nossos dias

Se a incapacidade da leitura não põe em causa a sobrevivência, é, certamente, na generalidade das situações, fator dificultador da subsistência, da participação social e do exercício pleno da cidadania.

Tem-se como certo, nos nossos dias, que a leitura (associada à escrita e à oralidade) é uma componente estruturante de um número significativo de eventos (Sousa, M. L., 1998). Na maioria das sociedades contemporâneas, os indivíduos, no decurso das suas atividades quotidianas de interação profissional, convívio social, obtenção e aplicação de conhecimentos, prazer e lazer, confrontam-se com situações cada vez mais complexas de comunicação, as quais exigem o processamento da informação escrita.

São inúmeros os estudos que advogam consequências sociais, políticas, culturais, linguísticas e cognitivas para os sujeitos leitores e respetivas comunidades de que fazem parte. Assim, quanto mais e melhor leem as pessoas, melhor será o seu desempenho, nas mais diversas tarefas da vida em comunidade, e mais elevado será o seu nível de literacia, "condição fundamental de desenvolvimento económico, potenciação cultural, qualidade democrática e afirmação internacional", como nos lembram Benavente *et al.* (1996: 407)<sup>13</sup>.

Neste contexto, compreender o que se lê é uma exigência pessoal, social e profissional a que estão obrigados os seres humanos.

*"É hoje incontornável o facto de que capacidades reduzidas neste domínio geram, para os indivíduos e os grupos, riscos sérios de exclusão social e, para os países, riscos não menores de subalternização cultural e política"* (Benavente *et al.*, 1996: 396).

Muitos são os que veem, na leitura, uma prática complexa e multifacetada. Se, por um lado, a leitura é valorizada pela sua dimensão funcional e pragmática, na sociedade em geral e na escola em particular, por outro, ganha contornos de exceção por formar intelectual e moralmente o indivíduo, desenvolver a imaginação do leitor e favorecer a aquisição da cultura.

A leitura é, não raras vezes, conotada com a substância da vida cultural (Gratiot-Alphandéry, H., 1978), uma vez que toda a atividade cultural passa, mais cedo ou mais tarde, pelo registo em texto escrito - com destaque para o livro - e pela consequente leitura. É esse o posicionamento de Sim-Sim, I. (1994: 132) ao afirmar:

*"A mestria do código escrito é o poderoso passaporte para o conhecimento do que outros, distantes no tempo e no espaço, têm a dizer sobre o real, aqui incluídas as variadas perspectivas e orientações filosóficas e políticas. Para franquear a porta de acesso ao referido conhecimento é necessário ser-se literato, i.e., dominar os mecanismos que nos permitem ler para aprender, tornando-nos, assim, apreciadores do real."*

Concordando com as implicações culturais advenientes do ato de ler, Antão, J. (1997: 9) defende que a pobreza ou incapacidade de leitura "é sinónimo de atraso cultural, o qual, por sua vez, vai repercutir-se no social, no económico, no político, no moral". Numa aceção mais lata, a prática de leitura pode ser encarada como veículo de acesso não só ao emprego, à participação cívica, como também à cidadania e à cultura.

É consensual também o facto de que a literacia em geral e a leitura em particular contribuem para o desenvolvimento social, sucesso pessoal e profissional, acesso à informação e conhecimento, criação de uma consciência coletiva, mudança de mentalidades. Essa capacidade formativa/educativa da leitura revela-se na formação da sensibilidade, no desenvolvimento da linguagem e no entendimento da leitura como aptidão especializada, como uma dimensão cognitiva.

Esta perspetiva diferente é apresentada por Rebelo, D. (1990). A autora considera que o ato de ler é um processo mental cuja realização abrange um conjunto de habilidades (fonológica, gramatical e semântica), contribuindo para o desenvolvimento do intelecto.

Na nossa sociedade, é à escola que cabe a tarefa de ensinar a ler (Jenkinson, 1976; Sousa, M. L., 1998; Silva, L. M., 1998). Não sendo uma capacidade inata, a leitura é eminentemente cultural, social, pois resulta de uma caminhada que depende de uma multiplicidade de fatores exógenos ao sujeito - potencial leitor (Cimaz, 1978, Dickson *et al.*, 1998).

Porque as práticas de leitura, desenvolvidas em contexto escolar, são experiências linguísticas às quais se reconhece o desenvolvimento da dimensão cognitiva, facilmente se conclui que a leitura é um ótimo auxiliar no estudo e é o grande alicerce do processo ensino-aprendizagem que se constrói nas escolas, desde a Língua Materna à Matemática. Neste

<sup>13</sup> Aconselha-se a leitura dos documentos da O.C.D.E., como, por exemplo, *Analfabetismo Funcional e Rentabilidade Económica* (1993), Rio Tinto: Edições ASA.

sentido, visto que ler é um meio através do qual o leitor acede à aprendizagem nas diferentes áreas disciplinares e pela vida fora, lembra-nos Jenkinson (1976: 74) que a leitura é a via para a criação de comunidades de leitores vitalícios:

*"(...) a leitura é igualmente uma experiência; é suscetível de alargar a compreensão, de desenvolver conceitos e de incrementar constantemente a experiência individual. Na maioria das escolas a leitura transforma-se na principal chave da aprendizagem e continua a constituir a via fundamental para que qualquer pessoa se torne um aprendiz incansável durante toda a vida".*

Nos últimos anos, não obstante os autores concordarem que a leitura é um domínio transversal através do currículo, tem-se vindo a afirmar a tese de que é necessário entender a leitura não apenas como uma ferramenta ao serviço de todo o tipo de projeto de aprendizagem, mas como "um programa, ou um projeto, pensado, delineado, elaborado e concretizado em conjunto com os leitores" (Charmeaux, E., 1992: 172).

Sendo a leitura tão importante no contexto escolar, não é, pois, de admirar que muitos estudiosos a considerem o conteúdo mais importante a desenvolver junto da população estudantil. É o caso de Charmeaux, E. (1992: 10) que, por exemplo, adianta que "dentro da dita ação pedagógica, a prioridade das prioridades é a leitura".

Uma prioridade, certamente, a assumir pela escola durante toda a caminhada escolar. Como todas as atividades linguísticas, a leitura é um processo complexo. O seu domínio não se esgota na aprendizagem da decodificação, acertadamente utilizada no primeiro ciclo do ensino básico (Snow *et al*, 2005). Para além desta dimensão, aprender a ler é uma tarefa que exige a coordenação de variadas e inter-relacionadas fontes de informação. Por esta razão, a aprendizagem da leitura terá de ser encarada ao longo de todo o percurso escolar dos alunos, uma vez que

*" não há um dia mágico em que passamos de aprendiz de leitura a leitores. Aprender a ler é uma questão de desenvolvimento e, por isso, quanto mais lemos, melhor lemos, porque mais palavras e seus valores se reconhecem, mais pistas contextuais sabemos usar, mais relações podemos estabelecer, em suma, porque mais sabemos" (Sousa, M. L., 1989: 50)*

A necessidade de as escolas garantirem a criação de comunidades de leitores vitalícios é tanto mais importante quanto sabemos que existe, nos países de língua portuguesa, uma larga franja da população estudantil em situação de insucesso escolar, realidade que poderá comprometer o próprio desenvolvimento das respetivas nações. Tal como nos recorda Snow *et al*. (1998: 1), "reading is essential to success in our society. The ability to read is highly valued and important for social and economic advancement". Esta asserção, relevante para todos os países do mundo, ganha, contudo, real importância nos países com maiores problemas de pobreza e de dependência financeira, uma vez que o desenvolvimento nunca será uma realidade sem a erradicação dos baixos níveis de literacia.

### 3. Dificuldades e Problemas Educativos

Estudos internacionais e nacionais têm demonstrado que os índices de literacia nos denominados países lusófonos são baixos e preocupantes. No CIA World Factbook de 2005, Portugal ocupa um modesto 82º lugar com uma cobertura populacional de 91.3%, apesar dos esforços desenvolvidos pelo país, no sentido de garantir escolaridade obrigatória desde o 25 de Abril de 1974. Por seu turno, o Brasil apresenta-se em 95º lugar, com uma percentagem de 86.6%, fruto dos programas de alfabetização das últimas décadas. Os países da África lusófona, igualmente referenciados no quadro da CIA World Factbook (2005), conhecem pior sorte, apresentando percentagens preocupantes que oscilam entre 69.2% (Cabo Verde no 123º lugar da tabela) e 27.4% (Guiné-Bissau no 169º lugar).

Quadro 1 – Distribuição dos Países<sup>14</sup> por Níveis de Literacia

Rank	Países	Literacia %
1-3	Austrália, Finlândia, Luxemburgo	100

<sup>14</sup> No quadro em apreço, optámos por não apresentar todos os países nele contidos originalmente. Seleccionámos apenas os primeiros vinte países, outros que, de alguma maneira, se relacionam com o mundo lusófono e ainda todos os países de língua portuguesa, respeitando o posicionamento original.

4-5	Islândia, República Checa	99.9
6-7	<a href="#">Estonia</a> , Lituânia	99.8
8-9	<a href="#">Polónia</a> , Samoa	99.7
10-12	<a href="#">Ucrânia</a> , Eslovénia, Letónia	99.6
13-14	<a href="#">Rússia</a> , Bielorrússia	99.5
15	<a href="#">Hungria</a>	99.3
16	<a href="#">Tajiquistão</a>	99.1
17-23	<a href="#">Suécia</a> , Suíça, Reino Unido, Uzbequistão, Bermudas, França, Alemanha	99
32	<a href="#">Itália</a>	98.3
33	<a href="#">Bulgária</a>	98.2
40	<a href="#">Irlanda</a>	98
50	<a href="#">Spain</a>	97.2
52	<a href="#">Canada</a> , EUA	97
<b>82</b>	<b><a href="#">Portugal</a></b>	<b>91.3</b>
<b>95</b>	<b><a href="#">Brasil</a></b>	<b>86.6</b>
112	<a href="#">Turquia</a>	78.7
<b>123</b>	<b><a href="#">Cape Verde</a></b>	<b>69.2</b>
<b>133</b>	<b><a href="#">São Tomé and Príncipe</a></b>	<b>62</b>
<b>160</b>	<b><a href="#">Moçambique</a></b>	<b>32.7</b>
<b>167</b>	<b><a href="#">Angola</a></b>	<b>28</b>
<b>169</b>	<b><a href="#">Guiné-Bissau</a></b>	<b>27.4</b>

Source: CIA World Factbook, January, 2005

Conscientes de que o esforço desenvolvido pelos diferentes governos em oferecer a frequência escolar às gerações mais novas e aos adultos não é garantia de aquisição vitalícia de competências linguísticas, sociais, científicas e culturais, os estudiosos lembram que por detrás destas percentagens muitos problemas se escondem. É o que nos demonstra, por exemplo, o estudo internacional PISA (Programme for International Student Assessment), lançado pela OCDE em 1997, cujos primeiros resultados foram conhecidos em 2000. Neste estudo, as competências de leitura de 48% dos jovens portugueses situaram-se nos níveis 1 e 2 numa escala de cinco, denunciando a incapacidade das escolas portuguesas ensinarem os seus alunos a ler. ~

Outro caso paradigmático prende-se com os resultados das provas de aferição (final do 1º ciclo), as quais têm vindo a revelar que as crianças transitam para o 2º ciclo com lacunas sérias na leitura e escrita.

A corroborar este panorama surgem os índices de abandono e desistência escolar, os quais são elevados em Portugal, tendo vindo a aumentar nos últimos anos. Segundo Eugénio Rosa (2006), entre 1996 e 2006, nos últimos 10 anos, o abandono escolar praticamente não diminuiu em Portugal, pois passou de 40,1% para 40%, enquanto a média comunitária desceu de 21,6% para 17%, ou seja, registou uma redução de 18,2%. Mas ainda mais grave é que o abandono escolar, entre 2005 e 2006, aumentou em Portugal, passando de 38,6% para 40%, num período de tempo em que a média comunitária continuou a descer.

De acordo com o relatório "Education at a Glance", de 2003, a percentagem de população portuguesa que concluiu o Ensino Secundário foi a mais baixa da OCDE. Em Portugal, apenas 20% dos jovens terminam o Secundário

(contrariamente à taxa de 64% dos países da OCDE), a saída precoce da escola é a mais alta da União Europeia (19%) e a taxa de desemprego jovem é superior à média europeia.

Dados do Instituto Nacional de Estatística indicam que, em Portugal, cerca de um milhão de pessoas nunca foram à escola. Não conhecem as letras ou os números, não são capazes de preencher os impressos dos seus impostos, não conseguem ver um filme com legendas ou fazer aquilo que, para muitos, é um gesto básico: escrever o seu nome. De acordo com a mesma fonte, são mais de 800 mil os analfabetos com 10 ou mais anos, para pouco mais de um milhão de licenciados.

Se compararmos os outros países de língua portuguesa com Portugal, infelizmente, a situação não é mais satisfatória. No Brasil, o único país de língua portuguesa da América do Sul, com mais de 160 milhões de habitantes, a oportunidade de acesso à educação básica para todas as crianças foi consideravelmente melhorada a partir de 1996. No entanto, o nível de atendimento é ainda insatisfatório, constituindo-se o Nordeste do país a região mais problemática com cerca de 50% das crianças fora do sistema escolar. Um relatório do Ministério da Educação de 2000 refere que o abandono escolar é de cerca de 67%, atingindo sobremaneira as crianças brasileiras pertencentes a famílias socialmente excluídas, vivendo em situação de pobreza, especialmente no Nordeste, nas áreas de produção de carvão, de plantação do açúcar e zonas do garimpo, ou seja, zonas de procura de ouro.

Também no Brasil, a crescer o abandono escolar, hoje em dia, surgem problemas sérios de leitura. As avaliações nacionais de 2003 (BRASIL SAEB) evidenciaram um total de 55.4% de alunos que apresentam dificuldades sérias de leitura. Outra avaliação que causou grande preocupação no Brasil foi o estudo PISA – 2000, organizado pela OCDE. Numa listagem de 32 países participantes, o Brasil ficou em último lugar.

Quanto a Moçambique, país com uma população que ronda os 18 milhões de habitantes, a situação ganha contornos bem mais preocupantes, não obstante os progressos conseguidos. Em termos gerais, entre 1997 e 2003, as taxas de analfabetismo baixaram de 61 para 54% entre a população com 15 anos de idade e mais. As taxas de alfabetização por género continuam, contudo, a ser um desafio a ter em conta, porquanto dois terços das mulheres moçambicanas, em 2003, continuavam sem saber ler e escrever. A taxa de analfabetismo entre as mulheres permanece quase o dobro da dos homens.

O ensino primário registou um aumento considerável de alunos inscritos. Entre 1997 e 2003 o aumento foi de 1.7 para 2.8 milhões. Mais de metade dos alunos continua a abandonar o sistema de ensino sem completar os sete anos de educação primária. Em 2003 apenas 38.7% das crianças conseguiram passar no exame da 5ª classe, situação que afasta da escola milhões de crianças no todo nacional.

Poucos estudos existem sobre a situação da literacia no país. Sabe-se, contudo, que por altura da independência, em 1975, Moçambique foi considerado o país com maior índice de iliteracia do mundo (93%). Perante estes números catastróficos, nos anos seguintes, uma forte campanha de literacia, acompanhada de uma explosão de frequência escolar, foi implementada, resultando num decréscimo dos índices de iliteracia, os quais se situavam em 39.9% nas zonas urbanas e 78.2% nas áreas rurais.

Depois da independência, Moçambique envolveu-se numa guerra civil, a qual durou 16 anos, período mais do que suficiente para destruir em 50% as estruturas escolares existentes. A partir de 1990, altura em que Moçambique se tornou signatário da Declaração Mundial que prevê Educação para Todos, a literacia funcional tornou-se numa prioridade até aos nossos dias, com resultados frágeis, devido à pobreza, aos níveis elevados de HIV-SIDA e às catástrofes naturais que têm destruído os recursos dos moçambicanos que vivem do fruto da produção das terras.

#### 4. O Ensino da Leitura

Dado que não é nossa intenção estabelecer qualquer tipo de comparação entre os países visados, passaremos a apresentar duas dimensões do fenómeno do ensino da leitura por país, nomeadamente no que diz respeito aos (1) métodos de leitura; e (2) materiais pedagógico-didáticos, sem antes deixar de referir a organização genérica do ensino obrigatório em cada país. Em qualquer um dos países em estudo, a escolaridade é universal, gratuita e obrigatória, conforme prevê a constituição das respetivas nações. No Brasil e em Portugal, os alunos têm de frequentar a escola até

ao 9º ano, enquanto em Moçambique têm de o fazer até ao 7º ano. O início da educação formal acontece aos 6 anos, altura em que a criança é considerada como estando preparada para dar início à aprendizagem sistemática da leitura e da escrita, assente no seu desenvolvimento global e nas suas competências orais e experiências de vida.

Ao contrário de Portugal e do Brasil, o ensino pré-escolar em Moçambique não é responsabilidade governamental. Parte da iniciativa privada ou comunitária, servindo, por isso, apenas as camadas mais favorecidas da população. A cobertura do pré-escolar, nos dois primeiros países, é assumida como responsabilidade dos responsáveis políticos a nível nacional, regional e local, tendo vindo os municípios a ganhar um papel cada vez mais preponderante na cobertura nacional do ensino pré-escolar.

*Métodos de Leitura.* A questão dos métodos utilizados no processo de alfabetização é central para o sucesso na aquisição e aprofundamento das competências leitoras. Ficou provado que, durante décadas, os métodos utilizados, na generalidade dos países, não garantiram a eficácia da aprendizagem da leitura e da escrita em níveis satisfatórios para os desafios do mundo atual. No seguimento desta constatação, a questão da alfabetização tem sido assumida como prioridade absoluta da educação, levando a acesas discussões no Brasil, à imagem do que vem acontecendo noutros países, a saber Estados Unidos, França, Bélgica; Inglaterra, etc.

No Brasil, desde o início da década de 1970, os métodos globais e ideográficos, bem como o construtivismo e o sociointeracionismo suplantaram os métodos sintéticos, alfabéticos, silábicos e fónicos, de cariz tradicional. O sentido do texto e da palavra no texto ganharam evidência em detrimento da exploração dos elementos constituintes da palavra – a sílaba e a letra.

Nos últimos anos, na sequência de diversos trabalhos internacionais, dos quais se destacam o National Reading Panel dos EUA, o National Literacy Strategy da Inglaterra, e o Observatoire National de la Lecture da França, o Brasil relançou a polémica em busca das melhores soluções para o problema de iliteracia que grassa no país. A apologia dos métodos fónicos tradicionais estão em franca ascensão, com o apoio do Governo de Brasília.

Não obstante estas diligências em alinhar os métodos de leitura utilizados no Brasil com países de referência, a investigação por nós realizada demonstrou que a generalidade dos docentes da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental utiliza métodos mistos, aproveitando o que cada um tem de melhor para as especificidades de cada classe. A segunda opção recai no método analítico-sintético que propõe a exploração inicial das ideias do texto fazendo uma caminhada gradual que passa, de seguida, pela exploração das palavras, sílabas e letras. Neste novo contexto, a leitura é definida como a "capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma mensagem a partir de sinais gráficos" (Brasília, 2003: 20).

Usando os argumentos do National Reading Panel, EUA, o grupo de trabalho que elaborou o relatório final sobre a alfabetização infantil (Brasil, 2003: 23), deu como um facto científico o aprender a ler, atividade que requer: compreender o princípio alfabético; aprender as correspondências entre grafemas e fonemas; segmentar sequências ortográficas de palavras escritas em grafemas; segmentar sequências fonológicas de palavras faladas em fonemas; e usar regras de correspondência grafema-fonema para descodificar informação.

Longe destas preocupações epistemológicas e metodológicas encontram-se Portugal e Moçambique. Em ambos os casos não se conhece qualquer alinhamento com as novas orientações. Em Portugal, os programas do 1º e 2º ano de escolaridade não apresentam quaisquer orientações sobre o método de ensino da leitura, deixando ao critério das instituições de formação de professores e, mais tarde, ao critério de cada docente a escolha do método mais adequado. Só agora, com a implementação do Plano Nacional de Leitura, e o projeto que lhe está associado de formação dos professores em ensino da leitura e escrita, é que se irá proceder ao estudo das propostas que têm sido feitas aos alunos do ensino superior, bem como as práticas letivas levadas a efeito pelos docentes nas escolas do 2º ciclo em Portugal. Na verdade, até à data, ninguém sabe ao certo o que se passa a este nível no nosso país, havendo uma necessidade premente de investigar este fenómeno, a fim de se uniformizar a abordagem a usar no ensino da leitura, com base em dados científicos e irrefutáveis.

Curiosamente, no caso concreto de Moçambique, quer os programas da 1ª e 2ª classes do Ensino Básico quer o projeto de formação docente, a acontecer à escala nacional, com base num programa intitulado CRESCER (Cursos de Reforço Escolar, Sistemáticos, Contínuos, Experimentais e Reflexivos), suportado por financiadores estrangeiros,

aconselham a utilização do método analítico-sintético. Os métodos fônicos foram abandonados dos textos orientadores das práticas docentes em Moçambique, numa altura em que os investigadores internacionais os apontam como a melhor solução para a mestria da leitura e da escrita, independentemente da língua. Sem o domínio grafo-fónico da língua, a aprendizagem da leitura pode ser retardada e até dificultada, num idioma silábico como é o caso do Português.

Apesar destas orientações, nem todos os professores em Moçambique utilizam o método analítico-sintético. Muitos são os que se sentem mais à vontade com o método sintético que introduz a letra em busca da sílaba e da palavra. Receosos de experimentar novos métodos, apostam no que conhecem e na forma como os próprios foram alfabetizados ou aprenderam nas escolas de magistério primário.

*Materiais pedagógico-didáticos.* A investigação internacional tem demonstrado que a qualidade e acessibilidade de materiais pedagógico-didáticos na sala de aula influenciam largamente as práticas dos professores. É óbvio que escolas com professores sem qualificação académica e sem materiais não podem oferecer um ensino de qualidade. Neste sentido, os recursos materiais são muito importantes para o sucesso educativo. Vários estudos realizados em países pobres revelaram que o provimento de materiais de ensino acompanhado de refeição para as crianças tinha efeitos muito positivos no aproveitamento dos alunos (Education For All Global Monitoring Report, 2005).

Os materiais pedagógico-didáticos que as escolas dos três países em apreço têm ao serviço do ensino da leitura é, portanto, uma dimensão do ensino da leitura que requer a máxima atenção.

Se, por um lado, as crianças moçambicanas têm acesso apenas aos manuais escolares, as portuguesas e as brasileiras já contam com mais materiais de leitura, como se pode constatar no Quadro 2 abaixo representado:

Quadro 2 : Materiais de Leitura Usados Com Muita Frequência na Aula

Materiais de Leitura	Moçambique	Portugal	Brasil
	%	%	%
Livro didático de Língua Portuguesa	100	97	99
Livro didático de outras áreas	100	98	98
Cadernos com exercícios de escrita	-	40	85
Jogos de palavras	-	45	60
Fichas de interpretação de textos	82	78	75
Livros contemporâneos de literatura infantil	-	69	89
Textos de tradição oral	-	73	85
Textos escritos pelos alunos	-	59	69
Dicionário ilustrado	-	45	50
Enciclopédia infantojuvenil	-	43	64
Revistas	-	27	58
Jornais	-	39	53
Cartas	-	12	47
Correio eletrónico (Email)	-	36	77
Outros materiais. Quais? (pósters, mapas...)	-	35	49

Um dado curioso prende-se com o esforço que os municípios brasileiros estão a desenvolver no sentido de apetrechar as suas escolas com laboratórios de computadores e bibliotecas escolares com material de leitura diversificado e atualizado, sem descurar a presença de funcionários formados nas áreas da leitura e da dinamização de bibliotecas ou espaços afins. Mais nos estados do Centro e Sul do que no Nordeste brasileiro, a situação de especialistas à frente da biblioteca repete-se com vantagens significativas para docentes e população estudantil. Mesmo em bairros pobres, a busca de melhores condições de ensino é constante por parte do corpo docente que já percebeu o alcance da leitura e a

sua importância para a formação de cidadãos interventivos e responsáveis. Nesta perspectiva, quer a biblioteca escolar quer os laboratórios de computadores servem para o aprofundamento da leitura. Na biblioteca, são dinamizadas atividades de leitura e feito o aconselhamento e acompanhamento dos professores e alunos, enquanto nos laboratórios de computadores são realizados projetos multidisciplinares que visam o desenvolvimento de competências relacionadas com o uso do computador, na ótica do utilizador, e com a capacidade de pesquisar conteúdos na Internet, bem como criar *sites*, *chats*, redes que permitam a comunicação *on-line* de alunos geograficamente afastados. A existência de software educativo especializado nas aprendizagens que as crianças necessitam de fazer facilita o trabalho dos professores e alunos, acrescentando à aprendizagem colorido, diversidade e divertimento.

Falar do Brasil é falar de um mundo caracterizado por diferenças acentuadas em todos os patamares da vida em comunidade. Fazendo a escola parte da dimensão social, ela própria é reflexo das discrepâncias ao nível da qualidade de ensino ministrado e dos recursos colocados ao serviço desse ensino. Neste sentido, existem escolas com projetos educativos ricos, apesar da sua localização problemática, e escolas com propostas desadequadas às necessidades dos alunos e suas comunidades. De ressaltar, contudo, o esforço que o governo brasileiro tem vindo a desenvolver há quase uma década no sentido de elevar os índices de literacia do seu povo. A palavra de ordem é garantir ensino a todas as crianças e condições para que esse ensino se faça com qualidade. A corroborar esta dinâmica está a formação universitária da classe docente, ao contrário das soluções precárias que se praticavam em décadas anteriores.

Em Moçambique, o manual único, de distribuição gratuita por parte do Ministério da Educação, é visto por grande parte dos professores como suficiente para a alfabetização das crianças. Gostariam de poder contar com mais materiais didáticos, desde cadernos de exercícios a cartazes, mapas e pôsters, mas não referem a imprescindibilidade da existência de bibliotecas escolares ou de laboratórios multimédia. Tal situação deve-se à falta de preparação da maioria dos docentes moçambicanos, os quais possuem como habilitações literárias o 10º ano de escolaridade ou 12º + 1 ou 2 anos de preparação para a docência numa escola de magistério primário. Estes docentes, dada a curta preparação académica, para fazer face à falta de professores que grassa no país e ao número cada vez mais elevado de alunos a frequentar a escolaridade obrigatória<sup>15</sup>, não estão preparados para ensinar a ler e a gostar de ler com base em recursos e registos diversificados nem estão preparados para o uso dos computadores em contexto de sala de aula, caso estes existissem. Uma das conclusões do nosso estudo (Castanho, 2007) remete-nos para o interesse que há em apetrechar as escolas moçambicanas com materiais de apoio ao ensino à leitura não só para promover a aprendizagem junto dos alunos, mas também para oferecer aos docentes oportunidades de aprofundarem os seus conhecimentos do mundo e da língua portuguesa, área em que sentem muitas dificuldades, uma vez que, de acordo com o último Censo (1980), apenas 1.2% da população fala a língua portuguesa como língua materna, 24% considera o Português como a sua segunda língua e cerca de 75% não a fala por completo. Este último grupo fala mais de 30 línguas nacionais, entre elas o Kimwani, Shimakonde, Ciyao, Cinyanja, Emakhuwa, Chuabo, Cinyungwe, Cisena, Cibalke, Cishona, Gitonga, Cicopi, XI ronga, Xitswa e XI changana.

Os espaços de bibliotecas escolares ou de turma a funcionar com um mínimo de condições são inexistentes e, nos raros casos em que uma sala ganha esta nomenclatura, confrontámo-nos com material escasso, obsoleto, desadequado aos interesses e necessidades dos alunos. A existir este espaço de biblioteca, muitas vezes o mesmo é usado para a lecionação de aulas de ofícios.

Em Portugal, e no que diz respeito aos materiais que apoiam os professores na caminhada da alfabetização, vive-se uma situação de grande multiplicidade de situações: escolas há, especialmente as associadas ao projeto da Rede de Bibliotecas Escolares e/ou ao Plano Nacional de Leitura, que têm espaços de leitura com materiais e equipamentos do melhor que se pode encontrar pela Europa fora, outras há em que se ensina com base nos manuais e pouco mais. Grande parte dos professores em Portugal não aposta na leitura como fonte de formação pessoal e social dos indivíduos

<sup>15</sup> Recorde-se que a média de alunos por sala é de 61 para um professor, havendo situações em que numa sala existem mais de cem alunos, sendo que grande parte dos mesmos não tem cadeira ou carteira para estudar condignamente. Situações há em que as aulas são dadas ao ar livre, debaixo de uma árvore. Estas são chamadas as "escolas sombra".

e de desenvolvimento do próprio país. Só mesmo projetos como o Plano Nacional de Leitura e a Rede de Bibliotecas Escolares podem inverter práticas seculares de ensino assentes na filosofia do manual único e na ausência de hábitos de leitura junto das populações. Não obstante este panorama, é de realçar a diversidade de materiais que começam a ser usados pelos professores portugueses no ensino da leitura e da escrita aos alunos do 1º e 2º anos de escolaridade, numa aposta de formação mais consentânea com os desafios do mundo global.

### 5. Conclusão

Os resultados agora apresentados, ainda que breves, demonstram claramente o interesse que existe em alargar a todos os países de língua portuguesa a discussão acerca dos processos que acompanham a alfabetização.

À semelhança do que se passa com o novo acordo ortográfico, que visa a uniformização de formas de escrita, com vista à aproximação linguística entre todos os falantes e escreventes da língua portuguesa, dever-se-ia considerar seriamente a possibilidade de análise conjunta da melhor forma de ensinar a ler e escrever no idioma luso. Os sucessos de uns deveriam ser transmitidos aos outros utentes da língua para que ficassemos todos a ganhar com as aprendizagens, investigação e experiências realizadas por quem comunga do mesmo património linguístico-cultural.

### 6. Bibliografia

- Benavente et al. (1996). (Coord.). A literacia e Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional da Educação.
- Gratiot-Alphandéry, H. (1978). O papel da leitura na formação da criança e do adolescente. In J. Jolibert & R. Gloton. O poder de ler. Porto: Livraria Civilização – Editora.
- Sim-Sim, I. (1994). De que é que falamos quando falamos de leitura. *Inovação*, 7 (2).
- Eugénio Rosa (2006). Estudo sobre o Abandono Escolar em Portugal. Disponível em <http://resistir.info>. Acesso a 14 de Novembro de 2006.
- Education For All Global Monitoring Report (2005). Disponível em <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php>. Acesso a 6 de Fevereiro de 2007.
- Antão, J. (1997). Elogio da Leitura. Porto: Edições ASA.
- Rebelo, D. (1990). Estudo Psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação.
- Jenkinson, M (1976). Formas de Ensino. In Ralph C. Staiger (Ed.). O ensino da leitura I. Portugal: Editorial Estampa.
- Silva, L. M. (1998). Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo. Dissertação de Doutoramento em Educação. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.
- Cimaz, J. (1978). A qualidade de não leitor não é inata, é adquirida. In J. Jolibert & R. Gloton. O poder de ler. Porto: Livraria Civilização.
- Charmeaux, E. (1992). Como fomentar los habitos de lectura. Barcelona: Edições CEAC, S. A.
- Snow, C.; Griffin, P.; Burns, M. (ed.) (2005). Knowledge to support the teaching of reading: preparing teachers for a changing world. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Snow, C. et al (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington DC: National Research Council.
- Brasil (2003). Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos. Disponível em <http://wwwmec.gov.br>. Acesso a Fevereiro de 2007.
- Brasil (SAEB). Resultados do SAEB/2003. Junho de 2004 (versão preliminar). Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>. Acesso a 05 de Março de 2006.
- Sousa, M. L. (1998). A construção escolar de comunidades de leitores – leituras do manual de português. Dissertação de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho.

13. JOSÉ CARLOS TEIXEIRA, Biodados [carlos.teixeira@ubc.ca](mailto:carlos.teixeira@ubc.ca)

TEIXEIRA, José Carlos, Assistant Professor, Department of Geography, University of British Columbia Okanagan, Ph.D. Geography, York University, 1993 (Thesis title: *The Role of "Ethnic" Sources of Information in the Relocation Decision - Making Process: A Case Study of the Portuguese In Mississauga*).

M. Sc. Geography, Université du Québec à Montréal, 1986 (Thesis title: *La Mobilité Résidentielle Intra-Urbaine des Portugais de Première Génération à Montréal, Université du Québec à Montréal*).

B. Sc. Geography, Université du Québec à Montréal, 1983.

#### PUBLICATIONS JOURNALS

- (2006). "Housing Experiences of Black Africans in Toronto's Rental Housing Market: A Case Study of Angolan and Mozambican Immigrants", *Canadian Ethnic Studies*, XXXVIII (3): 1-29. [In Print]
- (2006). "A Comparative Study of Portuguese Homebuyers' Suburbanization in the Toronto and Montreal Areas", *Espaces-Populations-Sociétés*, 1: 121-135 [Special Issue – "Diasporas and Metropolis", edited by Yves Boquet].
- "Residential Experiences and the Culture of Suburbanization – A Case Study of Portuguese Homebuyers in Mississauga", *Housing Studies* (Accepted, December 2006).
- "Ethnic Entrepreneurship and Institutional Discrimination in Toronto: Policy Implications and Recommendations", *Environment and Planning C* (Accepted, November, 2005). [In Print].
- (2004/2005). "Future Research Directions of North American Ethnic Geography". *International Journal of the Humanities*, 2 (1): 305-311.
- (2004). "'Second Generation' Cultural Retention and Ethnic Identity: Young Portuguese and Portuguese-descendants in Canada", *Portuguese Studies Review*, 11(2): 1-23.
- (2003). "Polish and Somali Entrepreneurship and the Building of Ethnic Economies in Toronto", *Espaces, Populations, Sociétés/Space, Populations, Societies*, 1: 167-181.
- (2001-2002). "The Portuguese Presence in Canada: An Overview of Five Decades", *Gávea-Brown*, XXII-XXIII: 5-28.
- (2001). "Community Resources and Opportunities in Ethnic Economies: A Case Study of Portuguese and Black Entrepreneurs in Toronto", *Urban Studies*, 38(11): 2055-2078.
- (2001). "Building an Ethnic Economy in Toronto, Canada", *Scripta Nova* (Journal – 'Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales/Geography and Social Sciences – University of Barcelona), August 2001, (<http://www.ub.es/geocrit/sn-94-77e.htm>).
- (1999). "The Portuguese Communities of Montreal and Toronto: A Comparative Analysis", *Gávea-Brown* (Journal of Portuguese Studies/Brown University), XIX-XX (January-December): 215-228.
- (1998). "Cultural Resources and Ethnic Entrepreneurship: A Case Study of the Portuguese Real Estate Industry in Toronto", *The Canadian Geographer*, 41(3): 267-281.
- (1998). "If Quebec Goes...: The 'Exodus' Impact?", *The Professional Geographer*, 50(4): 481-498.
- (1997). "The Role of Ethnic Real Estate Agents in the Residential Relocation Process: A Case Study of Portuguese Homebuyers in Suburban Toronto", *Urban Geography*, 18(6): 497-520.
- (1997). "The Suburbanization of Portuguese Canadians in Toronto", *The Great Lakes Geographer*, 4(1): 25-39.
- (1996). "O Multiculturalismo Canadano e o Futuro dos Açorianos no Quebeque" [The Canadian Multiculturalism and the Future of the Portuguese Azoreans in Québec], *Arquipélago – Ciências Sociais* (Journal 'Arquipélago' Social Sciences/University of Azores), 9-10: 217-237.
- (1995). "Ethnicity, Housing Search, and the Role of the Real Estate Agent: A Study of Portuguese and Non-Portuguese Real Estate Agents in Toronto", *The Professional Geographer*, 47(2): 176-183.
- (1995). "The Portuguese in Toronto - A Community on the Move", *Portuguese Studies Review*, 4 (1): 57-75.
- (1995). "Portugueses do Quebeque e Multiculturalismo Canadense" [The Portuguese of Quebec and the Canadian Multiculturalism], *Canadart* (Journal of the Canadian Studies – University of Bahia, Salvador, Brazil), 3 (January-December): 15-39.

#### A SUBURBANIZAÇÃO DAS COMUNIDADES PORTUGUESAS EM TORONTO E MONTREAL: DO ISOLAMENTO À INTEGRAÇÃO RESIDENCIAL? (1)

### 1. Sinopse / introdução

Toronto e Montreal, duas das maiores cidades de entrada para imigrantes no Canadá, têm passado por uma significativa transformação nas últimas décadas, tanto na sua paisagem física quanto em seus aspetos sociais e culturais. Na verdade, desde o começo da década de 1950, tanto Toronto quanto, ainda que em menor escala, Montreal e seus subúrbios tornaram-se extraordinariamente variados em seus aspetos culturais e raciais. Segundo o censo de 2001, um pouco mais de que 2 milhões dos habitantes de Toronto (44%) nasceram fora do Canadá, enquanto em Montreal cerca de 622.000 habitantes (18%) nasceram fora do Canadá (Justus, 2004). Além disso, a internacionalização da imigração no Canadá desde os anos '60, com a mudança dos países de origem da Europa para a Ásia, África, América Latina, Caribe e Oriente Médio trouxeram uma mudança dramática ao mosaico etnocultural de Toronto e Montreal.

Entre os estudiosos canadenses houve um aumento na consciencialização da importância que certos grupos de imigrantes dão à casa própria, bem como os altos níveis de mobilidade residencial e de suburbanização entre eles e a tendência exibida por certos grupos a formarem agrupamentos étnicos. (Qadeer, 2004; Hiebert, 2000). Nesse contexto da presença de imigrantes em nossas maiores áreas urbanas, o processo de decisão de deslocamento, inclusive a mudança para os subúrbios, é considerado complexo e multidimensional, inserido que é em mercados habitacionais heterogêneos. (Clark e Dieleman, 1996; Teixeira e Murdie, 1997).

Esse estudo põe em foco portugueses que estabeleceram grupos de imigrantes em Toronto e Montreal desde o começo dos anos '50. Esse grupo apresenta altos índices de propriedade das casas em que moram bem como uma alta tendência à suburbanização. O grupo português também é notável por seu alto grau de segregação dentro dos limites das cidades de Toronto e Montreal, assim como sua propensão incomum a ressegregar os subúrbios (ex., Mississauga, um subúrbio a oeste de Toronto, e Laval, ao norte de Montreal). O objetivo deste estudo é comparar o processo de recolocação e suburbanização dos proprietários de casa nas áreas de Toronto e Montreal. Atenção será dada aos seus padrões de colonização e escolha de imóveis, bem como às estratégias empregadas na busca de novas residências.

Este estudo longitudinal baseia-se nos dados obtidos originalmente em questionários levantados em 1984 entre os residentes portugueses da Cidade de Montreal e em 1990 entre residentes de Toronto que mudaram-se para Mississauga, um subúrbio a oeste de Toronto. Um total de 36 proprietários de casa portugueses em Montreal e 110 em Mississauga participaram do estudo. Os dados foram coletados no contexto das teses de mestrado e de Ph. D. em geografia do autor. Maiores detalhes quanto ao critério de seleção da amostra da população constam em Teixeira (1986, 1993, pp. 54-56 e pp. 97-112). Em 2003 concebeu-se um plano para re-entrevistar os portugueses proprietários de casas em ambas cidades: Mississauga no verão de 2003 e Montreal no Outono de 2003. 146 cartas (110 em Mississauga e 36 em Montreal) foram enviadas pelo correio aos participantes potenciais explicando os objetivos do estudo. Após a eliminação de alguns participantes potenciais devido a diferentes motivos (ex., o número não constava no catálogo telefônico; mudaram-se/não se encontrou o novo endereço), a amostra final contou com 61 participantes em Mississauga e 30 em Montreal. Desses, trinta e nove (39) em Mississauga e vinte e seis (26) em Montreal participaram da enquete telefônica (Quadros 1 e 2), sendo que todas as entrevistas foram feitas em português. Os participantes portugueses formam um grupo cultural homogêneo – sendo que a primeira geração nasceu em Portugal – e podem ser definidos como sendo principalmente de classe operária ("*blue collar*"). Os dados adicionais deste estudo foram obtidos através de entrevistas informais com "pessoas chave" das comunidades portuguesas nas áreas de Toronto e Montreal.

### 2. Os Portugueses em Toronto e Montreal

Se por um lado os primeiros contactos dos portugueses com o Canadá ocorreram há cerca de cinco séculos, quando os navegadores portugueses traçaram os primeiros mapas do litoral atlântico do País, a imigração portuguesa, por outro, é bastante recente, tendo começado no início dos anos '50. A primeira onda de imigração portuguesa (quase que só homens) chegou ao Canadá para atender à demanda de trabalhadores para a agricultura e construção. Contudo, o objetivo principal desses homens era de reconstituir suas famílias no Canadá. Assim foi que, desde a década de 1960

até o início dos anos '80, os programas de patrocínio e reunificação de famílias foram os principais responsáveis pelo processo "migração encadeada" que representou a maior parte da imigração portuguesa no Canadá. Contudo, nessa última década houve um declínio gradual da imigração provinda de Portugal devido a mudanças na política de imigração do Canadá bem como à adesão de Portugal à Comunidade Europeia. Apesar da maioria dos imigrantes portugueses no Canadá virem de zonas rurais (especialmente dos Açores), ao chegar aqui no Canadá eles se destinaram principalmente às áreas urbanas. Dentro deste contexto, Toronto e Montreal destacaram-se marcantemente como os dois principais "portos de entrada" para os imigrantes portugueses em solo canadiano.

### 2.1 Primeira Colonização: Bairros de "Kensington" e "St. Louis"

As comunidades portuguesas em Toronto e Montreal só vieram a existir no fim dos anos '50. As primeiras experiências residenciais dos pioneiros portugueses ocorreram principalmente em áreas já bem conhecidas como "áreas de recepção de imigrantes" em Toronto (ex. Kensington Market) e em Montreal (ex. St. Louis) (Quadros 3 e 4). Esses dois bairros, cultural e etnicamente diferenciados, estão localizados nos arredores dos distritos comerciais centrais ("Central Business Districts" ou CBD's) de suas respectivas cidades, sendo já naquela época renomados por seu acolhimento de novos imigrantes (2). Além disso, fatores tais como sua localização (próxima de empregos na indústria e na construção) e acesso a transportes públicos representaram importantes forças de atração que impeliram os imigrantes até esses bairros. Também a existência, já nos anos 50 e 60, de alojamento a preço acessível nesses dois bairros operários, tanto para comprar quanto para alugar, tornava-os atraentes a novos imigrantes, recém-chegados à cidade e sem grandes recursos financeiros.

Foi nesses dois bairros - Kensington e St. Louis – que foram lançadas as sementes da comunidade portuguesa de ambas as cidades, onde viriam a estabelecer raízes. Ao fim da década de 1950 já surgiam neles as primeiras iniciativas empresariais portuguesas, e o número de imigrantes que compraram casa própria pelas suas redondezas cresceu rapidamente. Em Toronto, por volta do meio dos anos 60, os portugueses já haviam transformado Kensington, até então conhecido como o "mercado judeu", em "mercado português". Em Montreal, o centro do bairro de St. Louis também passava por semelhantes transformações onde, pouco a pouco, a presença portuguesa trazia uma nova "vitalidade" e "colorido" àquela parte da cidade de Montreal. Em ambos esses bairros os portugueses davam seu próprio cunho cultural à paisagem com seus negócios, casas e instituições pintadas em cores que demarcavam seu estilo, bem à portuguesa. Outro importante marco da presença portuguesa nessas áreas eram as estátuas e figuras devocionais dos santos populares em Portugal, apresentados com destaque nos pequenos jardins, à frente de suas novas casas. Foi dessa forma, em ambas as cidades, que os portugueses conseguiram reconstituir a atmosfera rural de seu "lar" europeu! Além disso, as melhorias feitas às casas através de reformas e inovações contribuíram em grande parte para a recuperação das áreas desses dois bairros que haviam caído no abandono.

### 2.2 As Colônias Portuguesas: "Little Portugal"/"Petit Portugal"

Durante os anos 60 surgiram certas mudanças importantes nos padrões de colonização, bem como na localização das áreas residenciais dos portugueses nas cidades de Toronto e Montreal. Em Toronto, deu-se um deslocamento que partia da área Kensington e seguia em direção ao sudoeste da cidade (ao longo das ruas College e Dundas), ao passo que em Montreal a comunidade estendeu-se em direção ao norte até à Avenida Mont-Royal (quadros 3 e 4). Durante a década de 1960 a maioria dos portugueses em Toronto e Montreal eram "patrocinados" por um membro da família imediata ou parente mais afastado. Na verdade, amigos e parentes já estabelecidos nessas cidades exerceram um papel essencial em ajudar os novos imigrantes portugueses a se estabelecerem em seu novo ambiente. Por exemplo, amigos e parentes exerciam uma função importante ao ajudar seus patrocinados a encontrar emprego e habitação assim como na escolha do bairro em que se estabeleceriam após sua chegada (vide Teixeira 1986, 1993).

Dada a chegada e o estabelecimento de famílias inteiras através desse processo de "imigração encadeada," e a forte dependência em articulações étnicas de contactos, a "imigração encadeada" tornou-se um fator central que resultou na formação de ruas residenciais e bairros inteiros com um sabor distintamente português (ex. "Little Portugal"/"Petit Portugal") no centro de Toronto e, ainda que menos pronunciadamente, em Montreal. Foi nessas áreas que os portugueses construíram bairros étnicos e enclaves económicos com um alto grau de "acabamento institucional" – estabelecendo um número considerável de instituições culturais e religiosas e um amplo leque comercial para atender um mercado coétnico altamente especializado, a fornecer produtos étnicos ao grupo e provendo serviços em seu próprio idioma. Nessas duas zonas étnicas os portugueses conseguiram reproduzir grande parte das características e tradições da sociedade que haviam deixado para trás. Na verdade, a alta concentração do grupo português nessas duas áreas transformou efetivamente a paisagem etnocultural de uma parte das cidades de Toronto e Montreal.

Uma das importantes características transplantadas de Portugal foi a preocupação em ter casa própria. Os portugueses em geral têm grande orgulho em ter seu "pedacinho de terra". Consequentemente, tanto em Toronto quanto em Montreal a aquisição de sua própria casa recebeu alta prioridade por esse grupo de imigrantes. Graças a muito trabalho duro, muita economia e uma rigorosa dedicação à poupança, a maior parte dos portugueses, com a participação de todos em casa e de demais parentes, por ocasião da década de 1960 e princípios de 1970, já havia adquirido imóveis velhos a baixo preço, tanto em Toronto (ex., Kensington e arredores) quanto em Montreal (ex., St. Louis e Mile-End). Fontes privadas de financiamento (ex., hipotecas de segundo grau) contribuíram grandemente para facilitar as aquisições subcapitalizadas (Lavigne, 1987; Murdie e Teixeira, 2003, 2006).

A cooperação unida dos membros da comunidade portuguesa, com o fim de facilitar a aquisição de suas casas, tem sido uma das constantes que serve para definir esse grupo. Por exemplo, em muitos casos, a família ocuparia alguns cômodos do imóvel enquanto arrendava os demais para outros compatriotas, com o fim de receber uma renda extra. Frequentemente os donos faziam extensas reformas com a ajuda de amigos e parentes. Assim foi que, com a colaboração de amigos e parentes, os imigrantes portugueses conseguiram "rejuvenescer" esses bairros operários mais antigos em Toronto (ex., a área do Kensington Market, Trinity Belwoods) e Montreal (ex., bairro St. Louis). Dado este contexto, não é de se surpreender que os resultados obtidos tanto em Toronto quanto em Montreal revelem que, para os portugueses que compram casa, ter casa, e ter casa própria são sinónimos de segurança. Para o imigrante e sua família, a casa própria representa um símbolo de segurança no Novo Mundo (Teixeira 1986, 1996). Mais do que isso, para a primeira geração de imigrantes portugueses no Canadá, ter sua própria casa também tornou-se um instrumento útil para a mobilidade económica por fornecer capital por ocasião da revenda da casa para financiar a aquisição de uma casa maior e mais moderna nos subúrbios. Assim sendo, entre os membros do grupo português, o processo de suburbanização representa um sinal de sucesso e de mobilidade económica e social, dentro de sua experiência de imigração.

### 2.3 Suburbanização – Em busca do "Sonho Canadiano"?

Durante as primeiras três décadas de colonização portuguesa em Toronto e Montreal, o grupo português demonstrou padrões espaciais distintivos que se traduziram em isolamento espacial e social do resto da sociedade. Na verdade, em ambas as cidades, os portugueses demonstraram níveis particularmente elevados de concentração habitacional. (Qadeer, 2003; Lavigne e Teixeira, 2000). Esta segregação representou uma grande barreira que dificultou que a primeira geração de imigrantes se misturasse com a sociedade prevalente em Toronto e Montreal. Grande número de fatores – tais como obstáculos de linguagem, valores culturais, estilo de vida, nível socioeconómico e um alto grau de dependência de fontes de informações "étnicas" (particulares ao grupo) na busca de habitação – contribuem para explicar a alta concentração que caracteriza o grupo português em ambas as cidades.

É contudo importante notar que as comunidades portuguesas em Toronto e Montreal têm-se expandido desde a colonização inicial. A dispersão, ainda que lenta, dos portugueses em Toronto e Montreal é um fenómeno bastante recente. Desde meados da década de '70, os padrões habitacionais do grupo vêm mudando, à medida que os portugueses têm-se dispersado residencialmente para uma área cada vez maior. Dois padrões surgiram com esse processo – primeiro,

um movimento em direção ao norte (em ambas as cidades) ao longo dos tradicionais "corredores de imigrantes"; e segundo, um movimento em direção aos subúrbios, especialmente Mississauga e Laval, um processo de migração intraurbana que geralmente envolve alguma forma de recolonização segregada (autossegregação) (Quadros 3 e 4). Contudo, quando o grupo português muda-se, ele não demonstra nenhuma evidência de abandono do apego aos "*Little Portugals*" originais de Toronto e Montreal. Os membros do grupo que hoje moram nos subúrbios frequentemente fazem suas compras e continuam a participar da vida no centro da comunidade, nas áreas centrais de Toronto e Montreal. Tendo dito isto, já existem, contudo, sinais que indicam que outras "colônias" portuguesas estão em desenvolvimento nos subúrbios de Toronto (ex., Mississauga) e Montreal (ex., Laval), contribuindo desta forma para uma nova fase no "ciclo de vida" das comunidades portuguesas no Canadá (Teixeira 2007, 2006).

### 3. Resultado dos Questionários

#### 3.1 Mobilidade: Fatores que "Puxam" e Fatores que "Empurram"

Os portugueses das áreas de Toronto e Montreal caracterizam-se por um alto grau de aquisição de suas próprias casas e mobilidade residencial. Dentro deste contexto, as questões centrais são: Para onde mudam-se e por quê? Para encontrar a resposta a essas questões, perguntamos aos compradores de casa portugueses os principais motivos para mudaram-se de suas casas (fatores que "empurram"), em geral nas cidades de Toronto e Montreal, para morar nos subúrbios. Os participantes de ambas as cidades indicaram que o motivo principal para se mudarem da casa velha é que desejavam morar numa casa maior/mais moderna, com um quintal atrás e um jardim à frente (48,7% em Toronto comparado com 69,2% em Montreal). O preço das casas (30,8% em Toronto comparado com 23,1% em Montreal) e a segurança/qualidade do bairro (25,6% em Toronto e 19,2% em Montreal) também figuraram importantes entre os portugueses que se mudaram em ambas as cidades. Os fatores clássicos, tais como proximidade de transportes públicos, escolas, centros comerciais, e serviços parecem ter um papel secundário. Já que a maior parte desta primeira geração de portugueses que compraram casas veio de zonas rurais de Portugal, especialmente das Ilhas dos Açores, não é de se surpreender que suas preferências culturais se manifestem num desejo comum de lotes/casas maiores e de mais "espaço verde". Além disso, quanto ao motivo pelo qual selecionaram sua atual casa (fatores que "puxam"), os participantes portugueses enfatizaram em particular a área/bairro (61,5% em Toronto comparado com 73,1% em Montreal) e o tipo de casa (habitação para uma única família) /tamanho do lote (59,0% comparado com 76,9%).

Em geral, a grande maioria de portugueses que têm casa própria acreditava ter feito bem em mudar-se. De uma maneira geral, os participantes estavam altamente satisfeitos com sua nova residência e bairro (94,9% em Mississauga comparado com 88,5% em Montreal/subúrbios). Não é surpreendente, portanto, que quando lhes perguntamos se recomendariam a área onde moravam agora a seus amigos/parentes, todos os participantes (100%) em Mississauga, e quase todos os participantes (92,3%) em Montreal/subúrbios, responderam afirmativamente.

#### 3.2 A Busca de Casa Para Morar e o Papel dos Corretores de Imóveis Étnicos

A busca de casa para morar nos mercados de imóveis heterogêneos e complexos das cidades canadianas e de seus subúrbios não é tarefa fácil. Na verdade, a tarefa de levantar informações pode ficar ainda mais difícil para grupos imigrantes, a incluir aqueles cujo conhecimento das línguas oficiais do país é limitado. Em sua busca de casa para morar, os participantes portugueses contaram com uma ampla variedade de fontes de informação (ex., corretores de imóveis, parentes/amigos, jornais, passeio de carro, anúncios na frente da casa). Contudo, quando pedimos que os participantes identificassem quais seriam as fontes de informação mais importantes na busca de sua casa atual, os resultados indicam a importância considerável que os portugueses atribuem às fontes "étnicas" de informação. Os participantes, tanto em Toronto quanto em Montreal, dependeram extensamente dos corretores de imóveis portugueses (46,2% comparado com 61,5%) e parentes e amigos portugueses (20,5% comparado com 23,1%). Os corretores de imóveis portugueses destacaram-se de longe como intermediários chave no processo de recolocação dos compradores de casa portugueses

durante o processo de busca de sua atual residência. Este alto grau de dependência por parte da primeira geração de portugueses na compra de sua residência pode ser explicado, pelo menos em parte, em função da confiança e solidariedade étnica. Além do idioma em comum, etnia, região/ilha de origem e laços étnicos, existe um sentimento de solidariedade e cooperação entre os participantes para com as pessoas com quem compartilham valores em comum – “a nossa gente” (Teixeira e Murdie 1997).

Em geral, ambos grupos de portugueses que compraram casa demonstram a mesma preferência/orientação “cultural” para com fontes de informação “étnicas” (portuguesas). Essa preferência por corretores portugueses pode ajudar a consolidar um comércio de imóveis distintamente étnico como parte da economia étnica portuguesa em Toronto e Montreal. A principal diferença entre os dois grupos de compradores de casa está no grau em que se baseiam nas fontes de informação providas do grupo/étnicas, em vez do tipo de fonte empregado. Nesse contexto, os portugueses que compraram casa na área de Montreal dependem muito mais dos corretores de imóveis do mesmo grupo étnico do que na área de Toronto. Esses resultados são surpreendentes uma vez que a comunidade portuguesa em Montreal é bem mais limitada no número de corretores e agências com donos portugueses do que a comunidade portuguesa em Toronto. Levando em consideração o menor tamanho da comunidade, a essa altura só podemos especular que uma explicação plausível para esse comportamento (escolher um corretor português) é que há, em Montreal, um maior apego, uma maior afinidade/lealdade cultural para com corretores da mesma tradição cultural.

### 3.3 Ressegregação Suburbana (Autossegregação): Bom ou Mau?

Já que os corretores portugueses são identificados como importantes intermediários culturais no processo de recolocação, dentro desse contexto podemos especular que sua importância, como fonte de viés espacial, e por seu impacto sobre o comportamento dos portugueses que compram casa, também seja marcante. A evidência colhida em Toronto demonstra que a recolonização dos portugueses em Mississauga resulta, em grande parte, do sucesso de campanhas e estratégias de comercialização (marketing) por parte dos corretores portugueses (ex., casa própria é um investimento seguro e Mississauga é a cidade onde existem as casas portuguesas dos seus sonhos) (Teixeira 2002). No caso dos corretores de imóveis portugueses em Montreal, parece que esses também têm um papel muito importante na promoção da ideia de comprar casa nos subúrbios de Montreal, especialmente em Laval, onde os aspetos “rurais” de algumas áreas seriam atraentes à população imigrante, provinda especialmente das áreas rurais de Portugal, em particular das Ilhas dos Açores. Desta forma, num espaço de tempo relativamente pequeno, tanto Mississauga como Laval tornaram-se as mais proeminentes áreas de recolocação dos portugueses de Toronto e Montreal. Segundo informações obtidas junto a pessoas “chave”, o número de portugueses aumentou exponencialmente nesses subúrbios – Mississauga cresceu rapidamente de 1.500, em 1971, a aproximadamente 50.000 hoje em dia. Quanto a Laval, esta cresceu de menos de mil pessoas em 1971 para 10.000-15.000 na atualidade.

Dentro desse contexto, a questão de até que ponto os corretores de imóveis portugueses contribuíram para esse êxodo de portugueses de Toronto e Montreal para Mississauga e Laval torna-se particularmente importante. A evidência em Toronto já sugere que os corretores de imóveis portugueses tiveram um papel chave nessa mudança para os subúrbios, através do uso que fizeram da mídia portuguesa e de sua participação ativa em eventos socioculturais portugueses e/ou serviços prestados a seus clientes fora do campo de imóveis. (Teixeira, 1995, 2002).

Contudo, a questão de até que ponto os corretores de imóveis portugueses – através de suas estratégias de comercialização e seu comportamento – ajudaram a reproduzir os padrões de colonização portuguesa nos subúrbios continua em aberto. Os corretores portugueses reconhecem a importância de seus compatriotas para o sucesso de suas empresas. Por exemplo, quando perguntamos aos participantes: “Depois de mudar-se para [a casa atual] você foi contactado por corretores de imóveis a respeito da possibilidade de vender sua residência atual?” Quase todos os participantes, em ambas as cidades, (97,4 em Mississauga comparado com 96,2% em Montreal/subúrbios) responderam afirmativamente. É especialmente importante notar que aproximadamente 58,0% (Mississauga) e 88,5% (Montreal/subúrbios) dos corretores de imóveis que os contactaram eram portugueses. A evidência indica que os

corretores portugueses de Montreal parecem indagar mais regularmente em áreas portuguesas do que corretores portugueses em Toronto. Isto talvez explique em parte a maior dependência por parte dos compradores de casa portuguesas em Montreal nos corretores portugueses no processo de busca e aquisição de casa.

Em geral, o grupo de portugueses em Mississauga e em Laval caracterizam-se por uma forma de ressegregação (autossegregação) suburbana que parece resultar, em parte, de sua marcante dependência de fontes “étnicas” de informação. Com a suburbanização eles não se dessegregam, pelo contrário, ressegregam-se, ou mudam-se do centro da cidade para os subúrbios, mantendo sua colonização etnicamente concentrada e compacta. Ficou claro que os participantes continuam a escolher moradas nas redondezas de núdulos preexistentes ou de núcleos de concentração portuguesa (ex., próximo de igrejas portuguesas e/ou de parentes e amigos portugueses). Estes resultados não nos surpreendem, já que os grupos portugueses tanto em Mississauga quanto em Laval são constituídos de imigrantes da primeira geração, os quais continuam a demonstrar um alto grau de identificação cultural e retenção linguística; facto esse que explica a similaridade entre os padrões de ressegregação nas duas cidades, na mesma fase do ciclo de vida dessas comunidades étnicas. O grupo também evidencia altos níveis de concentração residencial em áreas/bairros específicos da cidade (ex., em torno das igrejas portuguesas em Mississauga (duas) e em Laval (uma). Assim sendo, a mais importante explicação para a ressegregação portuguesa pode ser encontrada nas forças “culturais” que deram forma à comunidade internamente, em vez de forças estruturais “externas”, tais como forças “económicas” ou de “discriminação” no mercado habitacional. Uma das mais importantes consequências dessa ressegregação nos subúrbios é o limitado número de contactos sociais com os membros de outras comunidades étnicas estabelecidas no subúrbio de Mississauga e Laval/South River. Quanto à questão da frequência com que os portugueses interagem com pessoas de fora de sua comunidade étnica, não é de se surpreender que, ao responderem a respeito do contexto étnico de seus amigos nos seus novos bairros, menos de um terço dos participantes indicou que seus amigos eram “canadianos” (não-portugueses), tanto em Mississauga quanto em Laval/South River.

Podemos especular que a falta de contacto com amigos não-portugueses seja devida a diversos fatores culturais, inclusive à barreira do idioma e/ou à preferência cultural a viver e socializar-se em meio a pessoas das mesmas tradições étnicas. Em contraste, quando perguntamos aos participantes a respeito de seu contacto com a comunidade portuguesa em Toronto e Montreal – com o *Little Portugal* – esses grupos suburbanos indicaram que continuam a manter contacto contínuo com o “cerne” destas comunidades portuguesas, através de visitas regulares a parentes (65,5% comparado com 81,8%) e amigos (37,9% comparado com 45,5%) ou para fazer compras no fim de semana (24,1% comparado com 68,2%). Para alguns participantes, seu apego cultural a Toronto e Montreal continua bastante forte, mesmo apesar de sua suburbanização. Dentro deste contexto, tanto Mississauga como Laval/South River desempenham o papel de subúrbio dormitório para muitos dos compradores de casa portugueses, sendo que membros de ambas comunidades suburbanas continuam a dar preferência aos comércios e organizações dos centros “institucionalmente completos” da comunidade na cidade grande. Assim é que, nesse sentido, Mississauga e Laval fazem o papel de “comunidade dormitória” para muitos participantes portugueses que ainda trabalham em Toronto e Montreal. O modesto desenvolvimento e crescimento de organizações portuguesas e de negócios em Mississauga e Montreal nas duas últimas décadas – exceto três novas igrejas que foram construídas – talvez sejam indicativos do efeito da pouca distância entre as comunidades em Mississauga ou Laval e o *Little Portugal/Petit Portugal* nos centros urbanos de Toronto e Montreal respetivamente.

#### 4. Conclusão

O principal objetivo deste estudo longitudinal foi de comparar o processo de re-localização e suburbanização de portugueses que compraram casas na área de Toronto e Montreal. O grupo português é relativamente novo no Canadá. Contudo, em pouco tempo conseguiram estabelecer em Toronto, e em menor grau em Montreal, bairros étnicos de considerável porte e marcar sua presença comercial por meio de “enclaves” (*Little Portugal/Petit Portugal*) com um complemento institucional bastante completo, um alto grau de “acabamento institucional”. Contudo, desde o começo da década de 1970, as comunidades portuguesas em ambas as cidades têm demonstrado um movimento de expansão,

partindo da colônia inicial em direção aos subúrbios, que viu os portugueses saírem do centro da cidade e bairros da redondeza em busca da casa de seus "sonhos". Na verdade, no que diz respeito aos fatores que "puxaram" o movimento de suburbanização comparados com os fatores que o "empurraram", a evidência empírica indica que a maioria dos portugueses que compraram casa foram "puxados" no sentido de se re-localizarem em Mississauga e Laval/South Shore porque esses subúrbios "novos" de Toronto e Montreal ofereciam o que os portugueses queriam em termos de habitação: uma casa preferivelmente para uma única família, bem como um bairro de boa qualidade que oferecesse segurança, onde criar os filhos, com bastante espaço verde.

Dado que a busca de casa nos complexos mercados de imóveis residenciais, em Toronto, Montreal e seus subúrbios, não é tarefa fácil, os portugueses dependeram extensamente de fontes étnicas (comunidade) de informação na busca de casa para comprar. Em particular, corretores de imóveis portugueses, parentes e amigos tiveram um papel importante a auxiliá-los a buscar e encontrar sua residência atual. Estas fontes "étnicas" exerceram o papel central de intermediários culturais na suburbanização dos portugueses, tanto na região de Toronto quanto de Montreal. O facto dos padrões residenciais do grupo português em Mississauga e Laval caracterizarem-se por uma forma de autosegregação suburbana parece ser devido, pelo menos em parte, à sua alta dependência de fontes "étnicas" de informação. Pode-se dizer, portanto, que no que diz respeito aos padrões residenciais nos subúrbios, a autosegregação (ou ressegregação) dos portugueses nos subúrbios de Toronto e Montreal é motivada em parte por preferências culturais. Podemos portanto concluir que são "forças" culturais que estão dando forma a essas comunidades, ou seja, de dentro para fora, ao invés de serem "forças estruturais" (ex., discriminação, razões económicas) que se definem de fora para dentro. Com isso em vista, a mudança para os subúrbios por parte dessa primeira geração de portugueses que compraram casa não pode ser interpretada como um passo avante na sua integração residencial (assimilação?). A evidência empírica também indica que, apesar da mudança para os subúrbios e a tendência à auto-ressegregação, a maioria dos participantes portugueses ainda continua altamente apegada ao "cerne" de suas comunidades em Toronto e Montreal por meio de contacto frequente/regular. Nessa perspectiva, tanto Mississauga quanto Laval/South Shore talvez preencham mais um papel de subúrbio "dormitório" para muitas famílias portuguesas do que comunidades propriamente ditas. Tanto em Toronto como em Montreal, os próprios portugueses controlam sua mobilidade residencial. Pode-se portanto dizer que os portugueses tiraram vantagem dupla ao mudarem-se para os subúrbios – uma casa confortável construída para ocupação por uma única família e bairro com espaço verde, sem abrir mão das comunidades originais no centro de Toronto ("Little Portugal") e Montreal ("Petit Portugal").

#### 5. Notas:

O autor gostaria de agradecer a todas as famílias portuguesas e pessoas "chave" que ele entrevistou na comunidade portuguesa em Toronto e Montreal e que compartilharam consigo suas experiências na compra de casas próprias em ambas cidades e seus subúrbios.

(1) Esse estudo baseia-se em Teixeira (2006).

(2) Em 2003 o autor desta pesquisa indicou o "Kensington Market" como monumento histórico, "*National Historic Site of Canada*". Em Novembro de 2006 o Ministro da Pasta do Meio Ambiente e Parques, "Environment and Parks Canada", homologou a indicação.

#### **CARREGAR EM CADA QUADRO SEGUINTE PARA OS VISIONAR**

[Quadro 1: Participantes Portugueses \(Residência Prévia e Atual\) em Toronto e Mississauga](#)

[Quadro 2: Participantes Portugueses \(Residência Prévia e Atual\) em Montreal e Laval](#)

[Quadro 3: Participantes Portugueses por Idioma Materno em Toronto e Mississauga](#)

[Quadro 4: Participantes Portugueses por Idioma Materno em Montreal e Laval](#)

#### 6. References

- Allen, J. P. & Turner, E. (1996) *Spatial patterns of immigrant assimilation*, *The Professional Geographer* 48, pp. 140-155.
- Barrett, F. A. (1973) *Residential Search Behaviour: A Study of Intra-Urban Relocation in Toronto* (Toronto, York University Department of Geography, *Geographical Monographs* No. 1).
- Bordessa, R. (1978) *Real estate salesmen and residential relocation decisions*, *Canadian Geographer* 22, pp. 334-339.
- Bourne, L. & Rose, D. (2001) *The changing face of Canada: the uneven geographies of population and social change*, *The Canadian Geographer* 45, pp. 105-119.
- Clark, W. A. V. & Blue, S. A. (2004) *Race, Class, and Segregation Patterns in U.S. Immigrant Gateway Cities*, *Urban Affairs Review* 39, pp. 667-688.
- Clark, W. A. V. & Dieleman, F. M. (1996) *Households and Housing: Choice and Outcomes in the Housing Market* (New Brunswick, New Jersey, Center for Urban Policy Research).
- Fong, E. & Wilkes, R. (1999) *The spatial assimilation model re-examined: an assessment by Canadian data*, *International Migration Review* 33, pp. 594-620.
- Friedman, A. (2000) *Preferences of first-time buyers of affordable housing: evidence from Grow Homes in Montreal, Canada*, *Canadian Journal of Urban Studies* 9.
- Henry, F. (1989) *Housing and Racial Discrimination in Canada* (Toronto, *Equal Opportunity Consultants/Policy and Research, Multiculturalism, and Citizenship*).
- Hiebert, D. (2000) *Immigration and the changing Canadian city*, *Canadian Geographer* 44, pp. 25-43.
- Justus, M. (2004) *Immigrants in Canada's Cities*, in: C. Andrew (Ed) *Our Diverse Cities* (Ottawa, *Metropolis Institute*).
- Kaplan, D. H. & Woodhouse, K. (2004) *Research in Ethnic Segregation I: Causal Factors* *Urban Geography* 26, pp. 579-585.
- Lavigne, G. (1987) *Les ethniques et la ville: l'aventure urbaines des immigrants portugais à Montréal* (Montréal, *Le Préambule*).
- Lo, L., Teixeira, C. & Truelove, M. (2002) *Cultural Resources, Ethnic Strategies, and Immigrant Entrepreneurship: A Comparative Study of Five Immigrant Groups in the Toronto CMA* (Toronto, *CERIS, Working Paper No 21*).
- Massey, D. (1985) *Ethnic residential segregation: a theoretical synthesis and empirical review*, *Sociology and Social Research* 69, pp. 315-350.
- Massey, D. & Lundy, G. (2001) *Use of Black English and racial discrimination in urban housing markets*, *Urban Affairs Review* 36, pp. 452-469.
- Michelson, W. (1977) *Environmental Choice, Human Behavior, and Residential Satisfaction* (New York, *Oxford University Press*).
- MirafTAB, F. (2000) *Sheltering refugees: the housing experience of refugees in Metropolitan Vancouver, Canada*, *Canadian Journal of Urban Research* 9, pp. 42-63.
- Murdie, R. A. (2003) *Housing affordability and Toronto's rental market: perspectives from the housing careers of Jamaican, Polish and Somali newcomers*, *Housing, Theory and Society* 20, pp. 183-196.
- Murdie, R. A. & Teixeira, C. (2003) *Towards a comfortable neighbourhood and appropriate housing: immigrant experiences in Toronto*, in: P. Anisef & M. Lanphier (Eds) *The World in a City* (Toronto, *University of Toronto Press*).
- Ozuekren, A. S. & van Kempen, R. (2003) *Special issue editors' introduction: dynamics and diversity: housing careers and segregation of minority ethnic groups*, *Housing, Theory and Society* 20, pp. 162-171.
- Owusu, T. (1999) *Residential patterns and housing choices of Ghanaian immigrants in Toronto*, *Housing Studies* 14, pp. 77-97.
- Qadeer, M. A. (2003) *Ethnic Segregation in a Multicultural City: The Case of Toronto* (Toronto, *Joint Centre of Excellence for Research on Immigration and Settlement, CERIS Working Paper Series No 28*).
- Palm, R. (1985) *Ethnic segmentation of real estate agent practice in urban housing market*, *Annals of the Association of American Geographers* 75, pp. 58-68.

- Qadeer, M. A. (2004) *Ethnic segregation in a multicultural city: the case of Toronto, Canada*, CERIS, Policy Matters 6, pp. 1-6.
- Ray, B. K. & Moore, E. (1991) *Access to homeownership among immigrant groups in Canada*, Canadian Review of Sociology & Anthropology 28, pp. 1-27.
- Sarre, P. & Phillips, D. & Skellington, R. (1989) *Ethnic Minority Housing: Explanations and Policies (Aldershot, Avebury)*.
- South, S. J. & Crowder, K. D. (1997) *Residential mobility between cities and suburbs: race, suburbanization, and back-to-the-city moves*, Demography 34, pp. 525-538.
- Teixeira, C. & Murdie R. A. (1997) *The role of ethnic real estate agents in the residential relocation process: A case study of Portuguese homebuyers in suburban Toronto*, Urban Geography 18, pp. 497-520.
- Teixeira, C. (2002) *A village of dream homes: the Portuguese in Mississauga*, in: F. Dieterman (Ed) *Mississauga: The First 10,000 Years (Mississauga, Ontario, Mississauga Heritage Foundation)*.
- Teixeira, C. (1995) *Ethnicity, housing search, and the role of the real estate agent: a case study of Portuguese and non-Portuguese real estate agents in Toronto*, The Professional Geographer 47, pp. 176-183.
- Teixeira, C. (1993) *The Role of "Ethnic" Sources of Information in the Relocation Decision-making Process: A Case Study of the Portuguese in Mississauga*, Ph.D. dissertation (Toronto, Department of Geography, York University).
- Teixeira, C. (1986) *La Mobilité Résidentielle Intra-urbaine des Portugais de Première Génération a Montréal*, M.Sc. (Montréal, Department of Geography, Université du Québec a Montréal).
- Turner, M. A. & Wienk, R. (1993) *The persistence of segregation in urban areas: contributing causes*, in: G. T. Kingsley and M. A. Turner (Eds) *Housing Markets and Residential Mobility (Washington, D.C., Urban Institute Press)*.

#### 7. Bibliografia

- Clark, W. A. V. & Dieleman, F. M. (1996) *Households and Housing: Choice and Outcomes in the Housing Market (New Brunswick, New Jersey, Center for Urban Policy Research)*.
- Hiebert, D. (2000) *Immigration and the changing Canadian city*, Canadian Geographer 44, pp. 25-43.
- Lavigne, G. (1987) *Les ethniques et la ville: l'aventure urbaines des immigrants portugais à Montréal (Montréal, Le Préambule)*.
- Lavigne, G. and Teixeira, C. (2000). "Building a Neighbourhood in Montreal", in: C. Teixeira and V.M. P. Da Rosa (Eds) *The Portuguese in Canada: From the Sea to the City (Toronto, University of Toronto Press)*.
- Murdie, R. A. & Teixeira, C. (2003) *Urban Social Space*, in: T. Bunting & P. Filion (Eds) *Canadian Cities in Transition: Local through Global Perspectives (Toronto, Oxford University Press)*.
- Murdie, R. A. & Teixeira, C. (2003) *Towards a comfortable neighbourhood and appropriate housing: immigrant experiences in Toronto*, in: P. Anisef & M. Lanphier (Eds) *The World in a City (Toronto, University of Toronto Press)*.
- Qadeer, M. A. (2004) *Ethnic segregation in a multicultural city: the case of Toronto, Canada*, CERIS, Policy Matters 6, pp. 1-6.
- Teixeira, C. (2006) *A comparative study of Portuguese homebuyers' suburbanization in the Toronto and Montreal Areas*, Espace, Populations, Societies, 1, pp. 121-135.
- Teixeira, C. & Murdie R. A. (1997) *The role of ethnic real estate agents in the residential relocation process: A case study of Portuguese homebuyers in suburban Toronto*, Urban Geography 18, pp. 497-520.
- Teixeira, C. (2002) *A village of dream homes: the Portuguese in Mississauga*, in: F. Dieterman (Ed) *Mississauga: The First 10,000 Years (Mississauga, Ontario, Mississauga Heritage Foundation)*.
- Teixeira, C. (1995) *Ethnicity, housing search, and the role of the real estate agent: a case study of Portuguese and non-Portuguese real estate agents in Toronto*, The Professional Geographer 47, pp. 176-183.
- Teixeira, C. (1993) *The Role of "Ethnic" Sources of Information in the Relocation Decision-making Process: A Case Study of the Portuguese in Mississauga*, Ph.D. dissertation (Toronto, Department of Geography, York University).
- Teixeira, C. (1986) *La Mobilité Résidentielle Intra-urbaine des Portugais de Première Génération a Montréal*, M.Sc. (Montréal, Department of Geography, UNIVERSITÉ du Québec a Montréal).



LINO MOREIRA DA SILVA - ausente

14. LOLA GERALDES XAVIER, *Biodados* [lola@esec.pt](mailto:lola@esec.pt) [lolageraldes@clix.pt](mailto:lolageraldes@clix.pt)  
[lolaxavier@sapo.pt](mailto:lolaxavier@sapo.pt)

Lola Geraldes Xavier tem uma licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Português-Francês, ramo de formação educacional, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC, 1997); mestrado em Literatura Portuguesa, com uma dissertação sobre o teatro de Garrett (FLUC, 2001); pós-graduação em Literaturas e Culturas Africanas e da Diáspora (FLUC, 2003) e doutoramento na área de Literatura (Comparada de Língua Portuguesa), pela Universidade de Aveiro (2007).

Leccionou no ensino básico e secundário (1996-1999) e na FLUC (cursos de Português para estrangeiros: 1998-2002).

É assistente na Escola Superior de Educação de Coimbra, na área científica de Língua Portuguesa, desde 2000.

Publicou *Deleitar e Instruir: a Dramaturgia de Almeida Garrett*, Mangualde, Edições Pedagogo, 2005 e coorganizou um volume dedicado aos estudos de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa: LARANJEIRA, Pires, SIMÕES, Maria João, XAVIER, Lola Geraldes (org.), *Cinco Povos Cinco Nações*, Lisboa, Novo Imbondeiro.

Tem publicado vários artigos em revistas científicas nacionais e internacionais e apresentado comunicações em vários Congressos nas áreas de Literatura Portuguesa, Literatura Comparada, Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Didática da Literatura e Linguística.

Pertence ao Centro de investigação de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

[Ver PowerPoint](#)

#### 1. Sinopse

*Pretende-se com esta comunicação interrogar a ficção de João de Melo na sua relação com a História, nomeadamente com o Colonialismo e Pós-colonialismo portugueses. Para isso, teremos em consideração o seu romance de 1984, Autópsia de um Mar de Ruínas.*

*Colocar-se-á igualmente em relação a perspetiva histórico-ficcional de João de Melo com António Lobo Antunes, sobretudo em Memória de Elefante e Os Cus de Judas, bem como com Pepetela, em Mayombe. Este diálogo comparatista prevê-se enriquecedor na medida em que se coloca em confronto dois escritores portugueses e um autor angolano, contemporâneos, a dialogar sobre um tema perspetivado sob vários pontos de vista.*

*O texto centro da análise será, no entanto, Autópsia de um Mar de Ruínas, que permitirá a ponte para os autores e obras referidos atrás.*

Este texto pretende interrogar a ficção de João de Melo na sua relação com a História, nomeadamente com a guerra colonial portuguesa. Para isso, teremos em consideração o seu romance de 1984, *Autópsia de um Mar de Ruínas*.

Aborda-se, igualmente, a perspetiva intertextual deste romance de João de Melo com outros escritores de língua portuguesa. Esta perspetiva intertextual prevê-se enriquecedora na medida em que se colocam em confronto obras de língua portuguesa sobre um tema da identidade histórico-cultural, apresentado sob vários pontos de vista.

O texto central da análise será, no entanto, *Autópsia de um Mar de Ruínas*, que permitirá a ponte para outras obras. Analisaremos este romance numa perspetiva semântico-gradativa a partir da significação alcançada na narrativa pelo Mar pela Autópsia e pela Ruína. Estes temas, pela sua abrangência, permitem que *Autópsia de um Mar de Ruínas*, apesar de conter referências marcadas espacial e temporalmente, atinja a atemporalidade, pela descrição ficcional da guerra e suas consequências. Este é um romance de denúncia da inutilidade dos conflitos armados, do seu absurdo e da perda da racionalidade.

Ó mar,

Ó mar,

Ó mar profundo  
 Ó mar,  
 Negro altar  
 Do fim do mundo

Em ti nasceu,  
 Ó mar,  
 A noite que já morreu  
 No teu olhar.

Zeca Afonso, «Canção do mar».

João de Melo (S. Miguel, 1949), escritor e ensaísta português, com vasta produção literária de mais de três décadas, sobretudo na década de 80 do século passado, traça em *Autópsia de um Mar de Ruínas* (AMR) um retrato cruel e realístico da guerra colonial em Angola. Mobilizado pelo exército, para África, onde prestou serviço como furriel-miliciano enfermeiro, essa dolorosa experiência foi fundamental para a escrita da sua obra, como refere em várias entrevistas.

Este romance de 1984, uma nova versão mais trabalhada literariamente do romance *A Memória de Ver Matar e Morrer* (1977), abre perspectivas de intertextualidade e de reavaliação da História da guerra colonial portuguesa. O título remete-nos *ab initio* para a atmosfera infausta que percorre a totalidade da obra. A ação passa-se em 1973<sup>16</sup>, no Norte de Angola, onde os combates entre a tropa portuguesa e a resistência angolana se intensificam a partir do final da década de 60. O leitor tem acesso quer à perspectiva dos habitantes civis angolanos de Calambata, quer à perspectiva dos militares aí sitiados.

O valor documental<sup>17</sup> da obra, enriquecido pela experiência do autor empírico e pela explicitação na dedicatória<sup>18</sup> que abre o romance, resulta na interceção de vários pontos de vista, visíveis, desde logo, na forma como se organizam os capítulos. Composto por 24 capítulos, o romance começa pelo espaço da tropa portuguesa e termina no espaço da sanzala dos civis africanos. Os capítulos que dizem respeito ao ponto de vista dos habitantes africanos de Calambata estão intercalados pelos capítulos em que se retrata a forma de sobrevivência dos militares portugueses<sup>19</sup>, dividindo-se o romance em doze capítulos para cada uma das perspectivas: a da tropa colonizadora e a dos autóctones colonizados. Há algo, porém, a unir os militares portugueses de baixa patente e os angolanos: a miséria, a fome, a animalização, o sentimento de injustiça, a aberração das consequências do colonialismo, a irresponsabilidade humana nas suas vertentes cívica e política e a faceta amoral do poder.

Esta preocupação em mostrar o ponto de vista dos dois grupos em contacto (os africanos a viver em Calambata e os portugueses aí a servir na tropa) evidencia o esforço de João de Melo em tentar compreender a identidade angolana e expor as realidades das facções em convívio, ambas com fragilidades, ambas com personagens ambivalentes, na sua bondade e maldade.

Neste sentido, ao intercalar pontos de vista de narradores que compõem a cena diegética, são exploradas ficcionalmente as condições de vida dos africanos. O africano é mostrado como uma personagem esmagada pelo colonialismo, transplantado das suas terras do sul para um aldeamento do Norte e vigiado pela polícia que facilmente

<sup>16</sup> «Estava ali apenas para enriquecer com a possível decência e sem que alguém desse por isso. Para que haviam de servir doze anos de guerra, em comissões sucessivas (...)?» (AMR: 169).

<sup>17</sup> João de Melo, a propósito do seu último romance, *O Mar de Madrid*, responde numa entrevista ao *Jornal de Letras* (2/3/2006): «Lido com verdades que mentem e com mentiras que dizem a verdade, para melhor serem ficção». Daqui resulta a base documental de parte da sua ficção.

<sup>18</sup> «A memória dos que morreram em Calambata».

<sup>19</sup> Se tivermos em consideração *Mayombe* (1980), de Pepetela, romance que retrata as relações humanas entre guerrilheiros do MPLA circunscritos à floresta de Mayombe, veremos o lado da resistência angolana, as várias formas de pensar, as susceptibilidades tribais, o olhar crítico lançado aos burocratas do MPLA, distantes da difícil realidade dos guerrilheiros, que escapa a este romance de João de Melo. A perspectiva em comum com *Autópsia de um Mar de Ruínas* e *Os Cus de Judas*, de António Lobo Antunes, prende-se com um exame crítico e psicológico da guerra em Angola, com o pânico da morte dos militares (angolanos e portugueses), com a solidão e com a incompreensão para com as crueldades da guerra.

exerce o seu autoritarismo através da violência. A fome e a conseqüente dependência das crianças aos restos da comida dos soldados agudizam esta imagem de sujeição. Por conseguinte, o africano sob o jugo do colonialismo tinha quatro vias: juntava-se à força de libertação, contra os portugueses; fazia parte da Tropa Especial, lutando ao lado dos brancos; submetia-se aos aldeamentos vigiados pelo colonizador e concentrava-se em sobreviver, esperando pela independência, ou fingia-se dominado pelos portugueses, mas servia de informador às tropas de libertação. Romeu é o exemplo da opção por esta última via. No final do romance, esta personagem, inesperadamente para o leitor, passa de africano apático e submisso a informador das tropas de libertação e, previsivelmente, é castigado até à morte pela tropa portuguesa, ainda que sem provas evidentes da sua traição.

No lado dos africanos, considere-se algumas personagens, algumas delas adquirindo estatuto de narrador como Natália, que representa a força e a determinação das mulheres inteligentes; Romeu, que representa o agente duplo; soba Mussunda, que caracteriza o desapossamento do poder, mero fantoche nas mãos dos portugueses, tentando, todavia, manter uma certa dignidade para com os seus, ainda que a «Sua coragem [estivesse] definitivamente subjugada pelo jogo dos colonos» (AMR: 256). Por outro lado, temos personagens que compactuam com o poder colonial, como Augusto, cozinheiro da tropa e símbolo da aliança com o opressor, por conveniência, e Bartolomeu, o bailundo que fazia reverência ao «Pai Branco» (AMR: 67), mostrando falta de solidariedade para com os restantes africanos de etnias diferentes.

A dignidade roubada aos africanos vê-se, por exemplo, no episódio da compra do café por colonos brancos, pois estes adquirem o café aos negros a um preço inferior ao merecido, como se os brancos estivessem «todos combinados para roubar o preto» (AMR: 254). Para além disso, o episódio que se segue, dos mercadores portugueses a aproveitarem o dinheiro dos negros, aliciando-os com novidades, roupa, comida e bebida, sobretudo, evidencia a exploração das fraquezas dos negros despidoradamente, que Natália denuncia. A luta dos africanos civis contra os brancos mostra-se assim fracassada, pois como Natália reconhece «os brancos estragaram a vida, comeram as forças todas dos homens» (AMR: 34).

Por tudo isto, a imagem que os negros têm dos brancos não pode ser positiva. As negras, envelhecidas prematuramente, caracterizavam o abraço dos brancos como sendo: «sujo e mortal. Tem morte nele que nunca sai fora (...). Seu amor é morte apressada» (AMR: 53). Os brancos são vistos pelos negros como «gente barriguda e avermelhada» (AMR: 253), vigarista (cf. AMR: 263), cheia de manha, tentação e malvadez (cf. AMR: 258).

O assédio e as violações dos brancos às negras são um exemplo do que fazia aumentar o ódio: «o ódio está já tão grande que parece é um desprezo e mais nada» (AMR: 57). De facto, a abjeção da guerra e a conseqüente desumanização, as arbitrariedades, a violência gratuita para com os habitantes de Calambata, instigava-os a um surdo sentido de rebelião. O autoritarismo dos altos comandos e as brutalidades cometidas contra os africanos pela polícia política e por alguns elementos da tropa não apaziguavam a revolta silenciosa dos negros.

Em contrapartida, os negros são vistos pelos brancos como «molengões» (AMR: 253), sendo coisificados e despersonalizados: «- E querem isto a independência, vejam vocês!» (AMR: 254). Nesta ótica, ambas as fações veem o grupo oposto de forma animalizada. Vem neste sentido de sensação de onnipotência do colonizador a ironia feita pelo narrador onisciente em torno do furriel Tavares que escrevia as suas memórias de guerra em duplicado, com um químico, três cartas por dia à mulher, como se se tratasse de um diário de campanha, intitulado «*De Como Nos Fomos A Eles em África e Asinha Os Tornámos Escravos Nossos E de Única Nossa Vontade*» (AMR: 52).

Do lado dos portugueses, o alferes enfermeiro, como se se tratasse de um alter-ego do autor empírico, representa a consciência moral e incorruptível, na tentativa de preservar a decência e proteger os mais fracos, como os negros e os soldados. É a personagem que se apresenta mais humanizada e que serve de ponte entre os dois grupos, agindo, dentro do possível, como um protetor dos negros. Mais abaixo, na hierarquia, Renato, um dos narradores principais, simboliza os militares anónimos que lutam no mato, sofrem emboscadas, convivem constantemente com o terror de morrer e quando morrem caem no esquecimento do país. Apenas a família se lembra deles. Esta insignificância do soldado, visto apenas como mais um número, despersonalizado pelo esquecimento do seu nome, está bem sistematizada numa estrofe do poema «Romance de Pedro soldado», de Manuel Alegre: «Soldado número tal/ Só a morte é que foi dele./ Jaz morto. Ponto final./ O nome morreu com ele».

No lado oposto aos soldados, meros instrumentos de poder, situam-se os elementos da polícia, como o chefe Valentim, as chefias, os comandantes, «a indiferença insensível dos burocratas da guerra» (AMR: 138), sendo apresentados de forma desumanizada, mostram indiferença e desrespeito pela vida humana. São eles que decidem sobre o rumo da guerra, alimentando uma ideologia balofa, decrépita e inconsequente. Assim, do lado português, os soldados opõem-se aos superiores hierárquicos, pois os soldados «tinham vindo ali parar, trazidos pela mãozinha rufiona do dever patriótico dos outros, dos outros que serviam a pátria à sombra das cidades (...), ganhando bom dinheiro, dormindo tranquilamente com mulher sua ou alheia; dos outros que planeavam surdamente a morte à distância e queriam mais e mais e sempre mais» (AMR: 42).

A vivência da guerra é exposta a ridículo pela disciplina militar despropositada e desadequada ao cenário de guerra, na incompreensível mecanicidade dos rituais marciais. É exemplo disto o jovem militar que se vê humilhado e insultado pelos superiores, como acontece com o furriel enfermeiro obrigado a cortar o cabelo, por não ter a «gadelha nos termos regulamentares» (AMR: 174). Alguns militares sentem-se arma e "dejeito" da ideologia colonial, mostram-se descaraterizados e revelam sentimento de incompreensão para com a vida que levam.

Se nos tivermos ao título da obra, poderemos considerar uma gradação descendente de valor disfórico, que vai do Mar, elemento associado à geografia e história de Portugal, geralmente percecionado como elemento positivo, para a Autópsia e as Ruínas, como formas aniquiladoras de não-ser e não-estar de um país e dos seus habitantes. Neste sentido, vejamos em que temáticas assenta esta gradação.

## 2. Mar

A evocação do mar acontece pela primeira vez no «capítulo nono», aquando de uma emboscada: comparado à terra, o ruído das metralhadoras e dos morteiros «soa um pouco de memória, mas é tão-só a terra enchendo-se de feridas, crateras, fissuras enormes – como o mar (...) ainda e sempre como o mar dos Açores, bramindo na sua pólvora branca» (AMR: 114).

O mar serviu como elemento condutor da cultura portuguesa, sobretudo através da língua. A língua que, nos capítulos sobre a vida na sanzala, em que o narrador onisciente intercala com Natália, se apresenta numa forma de «português desgramatizado» (AMR: 71), em que a concordância verbal entre sujeito e predicado se desvia da norma padrão e a escrita tenta imitar a oralidade do português africanizado. A adoção da cultura ocidentalizada verifica-se também nos nomes das personagens africanas: Natália, Romeu, Sebastião, Josefa, por exemplo, em oposição aos nomes africanos dos mais velhos: soba Mussunda e vavó Katuela. No entanto, a cultura ensinada era a que ia ao encontro do regime português da altura e da ideologia do colonialismo. Faz-se, pois, ironia com o ensino ideológico que se praticava: «sô pressora Tina, lá na escola, costumava sempre dizer a razão estava justa: Angola era Portugal» (AMR: 78).

Por seu turno, nos capítulos sobre a vida dos militares portugueses, a linguagem torna-se vulgar, disfemística, como forma de exorcizar a realidade irreal da guerra, através da nomeação de obscenidades<sup>20</sup>.

O mar é simultaneamente imagem de vida e de morte<sup>21</sup>. Se nas epopeias de exaltação aos descobrimentos o mar era símbolo de esperança e regozijo, nas narrativas da segunda metade do século XX, o mar parece expelir o que de negativo foi acumulando ao longo dos séculos, tomando-se metáfora para o *locus horrendus* das consequências da expansão portuguesa, tema também presente, por exemplo, em *As Naus*, de António Lobo Antunes.

*Autópsia de um Mar de Ruínas* permite não só uma perspetiva histórica da guerra colonial portuguesa, enriquecida por tentar abranger as duas realidades em confronto, mas também por permitir uma reavaliação metafórica da epopeia expansionista portuguesa e por fazer uma crítica ao fascismo. O título, centrando o elemento 'mar', permite ao longo do romance estabelecer várias intertextualidades a propósito da identidade portuguesa.

<sup>20</sup> Semelhante, por exemplo, a *O Cus de Judas*, de António Lobo Antunes.

<sup>21</sup> Cf. Chevalier e Gheerbrant, 1994: 439.

Em *Autópsia de um Mar de Ruínas*, o mar é de «rémoras» e de «lodo» (AMR: 125), acolhe a morte como uma «paisagem naufragada no mar» (AMR: 127), é um mar de «quinhentos anos e outros tantos dias» (AMR: 132), é um mar que deu a sensação de onipotência aos portugueses, estabelecendo-se uma intertextualidade com *Os Lusíadas* (VII: 14) para mostrar ironicamente o ridículo do esforço dos séculos passados: «E Se Mais Mundo Houvera Lá Chegara» (AMR: 133). A ideia do peso da história concentra-se também na figura do padre, símbolo da tentativa portuguesa de evangelização nas terras colonizadas, que parece «um homem de quinhentos anos, de um país que se voltara na direção de um mar inocente» (AMR: 165). É um mar que não levou o desenvolvimento de forma sustentável aos povos colonizados, a prová-lo veja-se a imagem de pobreza das cubatas de Calambata, apresentadas como «um barco sem mastros, à beira de naufragar» (AMR: 65).

Ao longo do romance, a visão sobre Portugal é disfórica, trata-se de um país como «um coro sem órgão» (AMR: 287), que se converteu aos poucos num «asilado de velhos» (AMR: 287), «porque todo o destino deste país de corvos e cornos nos puxa para África» (AMR: 93). Assim, aquando do momento da partida dos soldados no aeroporto, «Mães-amantes choravam agarradas aos pilares, o corpo das manas estava trémulo, os amigos e os irmãos diziam piadas sem gosto» (AMR: 93). Esta despedida faz lembrar o choro das mães e as «noivas por casar», de «Mar Português», de Fernando Pessoa. Mais à frente é evidenciada a responsabilidade do regime pelos mortos produzidos pela guerra. O narrador mostra ironia, através dos adjetivos e do advérbio de modo: «era certo e seguro que o ministro mandaria um telegrama de condolências à família: *grande, grande* é a nossa pátria porque tais filhos ela tem; as *corajosas* mães que choram são o *vivo* exemplo de que Portugal é o país *eterno*; a nossa juventude morre *generosamente* nas distantes partes de África, mas vive no coração dos que melhor amam o seu povo» (AMR: 144, sublinhados nossos). Vem ao encontro desta apologia do sacrifício pela pátria o discurso do comandante após a morte de nove homens do batalhão numa emboscada, que «pensava aproveitar a oportunidade para discursar terrivelmente acerca da pátria viva e sempre imortal; da pátria que se cobria de glória, por cada soldado tombado ao seu serviço e em sua defesa, ideal supremo» (AMR: 176). Mais uma vez, o narrador onisciente usa a ironia para ridicularizar a insensibilidade e a irresponsabilidade dos burocratas face à morte dos seus homens na guerra. O discurso, deste comandante, de apelo ao ódio para com os negros, termina numa incitação teatral de hino: «Matá-los-emos todos, sem dó nem piedade, como nos ensinaram os nossos antepassados. Viva Portugal em Angola!» (AMR: 178).

Os militares têm consciência da morte inglória a que o país os obriga, deixando de acreditar nesse tipo de pátria. As inscrições fúnebres previstas por Renato, em maiúsculas, no final do «capítulo vigésimo terceiro», estão em conformidade com este descrédito, insistindo no campo lexical da morte, pois Portugal e os portugueses fundem-se no mesmo destino: «VAI MORRER UM PAÍS QUE MATOU UM MILHÃO E QUINHENTOS MIL HOMENS NA GUERRA. COMO SERÁ A SUA MORTE?» (AMR: 293).

À medida que a guerra avança e as frentes de libertação angolana ganham consistência, o país mostra-se expectante, cada vez mais vigilante e repressor, evidenciando desespero de causa e dando a entender que o regime «corria perigo e estava, ele mesmo, em desespero de causa» (AMR: 95). Neste cenário, os soldados esperam que «aconteça uma Grande Coisa no país, porque quando um país fica assim amarelecido, com um ar de Outono sem remédio, é porque há de estar para acontecer-lhe uma Grande Coisa» (AMR: 95). A repetição irónica desta ideia faz-se quando o furiel enfermeiro se vê rodeado de companheiros mortos numa emboscada: «Pensava de novo nos pássaros da sua infância, na voz longínqua do mar do seu destino. Pensava que boa parte da sua vida se fora já com a esperança de que pudesse um dia acontecer-lhe uma Grande Coisa, talvez uma primavera nunca igual ou um fruto bem à medida da sua sede. (...) Tenho o meu destino de mar a cumprir, sou um homem do seu sal e da sua profundidade. Ouço-lhe a voz e sei que a ouvirei sempre enquanto estiver longe dele» (AMR: 143).

Neste sentido, todo o romance parece ser uma confirmação da perplexidade e das interrogações do Velho do Restelo: «A que novos desastres determinas/De levar estes Reinos e esta gente?/Que perigos, que mortes lhe destinás,/Debaixo de algum nome *preminente?*» (*Os Lusíadas*, IV: 97).

Portugal apresenta-se, assim, como uma «pátria em crise» (AMR: 22), traiçoeira e enganadora. Um país ironicamente percecionado através dos seus poderes políticos, Salazar e Américo Tomás (AMR: 43), um país que se

sumia nos «numerosos amigos americanos a quem a gloriosa política de Portugal em África infundia uma excepcional admiração, país tão pequeno, esse, tão cheio de merda atômica nas suas praias, mas tão tenaz na sua resistência ao comunismo internacional» (AMR: 44, sublinhados nossos). Veja-se a ironia conseguida através do uso de adjetivos e da repetição do advérbio de intensidade.

### 3. Autópsia

*Autópsia de um Mar de Ruínas* revela, pois, um exame da guerra colonial portuguesa em Angola, permitindo uma análise psicológica do militar português subalterno através de uma crítica severa à ideologia da época e aos que a alimentavam (os representantes do regime, os burocratas, etc.).

Aos soldados resta apenas a dignidade do desejo de continuarem vivos, no entanto, essa dignidade é corroída pelas circunstâncias de guerra. É também pelo direito à dignidade que lutam os habitantes de Calambata, animalizados pela polícia portuguesa e castigados por esta, sempre pronta a chicoteá-los. É, no entanto, uma dignidade roubada ao soba que se apresenta velho e com medo da polícia portuguesa, logo respeitoso para com ela. O momento de maior dignidade apresentado no romance dá-se no final do segundo capítulo, quando ele tenta libertar Romeu dos maus-tratos de Valentim<sup>22</sup>, o chefe de polícia e é, ele próprio, pontapeado, em silêncio, mostrando-se indefeso.

Mais à frente, Romeu afirmará: «vida de preto é pior que estrume. Coisa suja onde o branco não vai pôr nunca a mão mas só o chicote e a voz que manda para exigir obediência, sem condições» (AMR: 121). Como já referimos, o ódio dos negros pelos brancos é justificável pelas ações arbitrárias destes: tiraram-lhe as terras, a liberdade, violaram as mulheres, exploraram, bateram, alimentaram a fome. Não podemos, porém, esquecer que em Portugal, a situação de miséria não era diferente, pois, como afirma uma personagem de *O Manual dos Inquisidores*, de António Lobo Antunes: «como se morrer de fome onde [Cova da Piedade] os pretos somos nós fosse melhor do que morrer de fome onde [Luanda] os pretos são outros» (*O Manual dos Inquisidores*: 212). A miséria não era, de facto, diferente para a generalidade dos portugueses em Portugal, nem em Angola, e na obra insiste-se nas condições de fadiga, sede, fome e medo a que se submetiam as patrulhas pelo mato.

O romance constrói-se nos contrastes opressor/oprimido; subjugador/subjugado; rico/pobre. Estes contrastes entre a pobreza e a riqueza continuam empiricamente atuais, sobretudo na Angola hodierna: «mulheres essas que traziam pela mão crianças cor de lama e em cujo rosto se surpreendia as crateras da fome iludida na sua ingenuidade; depois, eram os bairros lavados dos brancos. (...) o silêncio dos ricos, os carros exageradamente luxuosos e quase funerários dos ricos de toda a parte do mundo» (AMR: 86-87).

Na gradação que estamos a analisar, destaca-se o episódio em que o jipe cheio de crianças capota e provoca a morte de Júlia Doke. A sua autópsia é feita pelo delegado de saúde, que chega no dia seguinte, e pelo furriel enfermeiro «debaixo de uma árvore, à vista de toda a gente, e toda a sorte de insetos pousava na carne semiapodrecida do cadáver trucidado» (AMR: 224). Sendo as crianças «a explicação do mundo» (AMR: 221), como se refere neste «capítulo décimo sétimo», este episódio é particularmente simbólico, pois representa a banalização da morte e a insensibilidade para com o valor da vida. Na verdade, a morte e o sofrimento, pela repetição e pelo hábito, provocam indiferença. Assim, face aos feridos e aos mortos, resta a insensibilidade (cf. AMR: 245).

Vem neste sentido a intertextualidade com o capítulo XI da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, em momentos de morte iminente para os soldados: «É só preciso chegar depressa, acudir aos nossos e à sua perdição, aos nossos, aos nossos, acudamos prestes que matom o mestre, que os matom todolos nossos e pronto nom serão vivos...» (AMR: 116). Através da repetição intensifica-se a angústia e a inquietação, apelando-se à união e à solidariedade, devido à

<sup>22</sup> O castigo de Valentim, como se de uma justiça divina se tratasse, não tarda a acontecer. Após ter sido o responsável pela capotagem de um jipe com crianças, onde morre Júlia, pede destacamento para uma sanzala mais a sul, mas acaba morto «por uma emboscada de um só tido...» (AMR: 224). As reticências fazem prever que terá sido um assassinato e não uma emboscada, resultado das inimizades que colecionara entre os negros.

necessidade de acordar as consciências contra a morte e, na tentativa de reunir as hostes numa só direção de interesses pelo Bem do país, como aconteceu no último quartel do século XV.

Este é, assim, um romance sobre a vivência agónica, a sensação física e psicológica da morte, a neutralização da importância do ser humano, reduzido à sua condição física efémera e frágil. O descrédito pela guerra é acentuado pela ironia presente, por exemplo, nas inscrições nas paredes, repetidas ao longo do romance, quer do lado dos brancos, quer do lado dos africanos: «É PROIBIDO DIZER QUE HÁ GUERRA» (AMR: 51, 108, 194); «SANZALA DA PAZ – POVO RECUPERADO» (AMR: 81, 250).

#### 4. Ruínas

Esta nossa análise gradativa de elementos de *Autópsia de um Mar de Ruínas* culmina no sentido das ruínas, no sentido da decadência de ideologias, da destruição do espaço físico e psicológico que envolve os dois grupos em convívio e, finalmente, da degradação da mente e do corpo das personagens.

A relação com o título do romance é explícita uma só vez. A expressão é usada aquando da descoberta dos soldados portugueses mortos numa emboscada, o furriel Borges aparece «como se emergisse do fundo de um mar de ruínas» (AMR: 127).

A solução apresentada no romance, pelos comandantes, visava responder à guerra com mais guerra, sem se importarem com a morte de soldados: «Matem-se, porém, todos os meninos de suas mães, para que assim a víbora desta revolta se ache asinha vencida e fatigada de morrer» (AMR: 167). A intertextualidade com «O menino da sua mãe», de Fernando Pessoa<sup>23</sup>, é aqui evidente, enfatizando a intemporalidade da temática da morte de jovens inocentes. O narrador denuncia a responsabilidade dos "senhores da guerra" nas atrocidades cometidas, pois o importante para os comandantes era que pudesse acontecer «Grandes Coisas de bem e riquezas e honras», como já alertara o Velho do Restelo (cf. *Os Lusíadas*, IV: 95), indicando que em quinhentos anos nada mudou na natureza humana.

Neste cenário funesto de conflito, um dos elementos simbólicos explorado na obra é o corvo. Este assume na narrativa um simbolismo negativo, no sentido de mensageiro da morte em que se tornam os «americanos [que] fazem disto uma guerra de saldo» (AMR: 21) e os elementos da polícia política (AMR: 95).

É todo este ambiente de morte que se vai agudizando assim que caminhamos para o final do romance, quer da parte dos africanos, quer dos portugueses. Apesar de Natália ter pensado, logo no capítulo segundo, que «gostava de ver ainda o dia do seu marido revoltar nos brancos» (AMR: 33), esta personagem está longe de imaginar que o seu desejo se irá realizar no final de forma trágica.

A morte é também uma realidade constante para os militares, que se tornam mortos-vivos: «A guerra era a única, a inacreditável realidade do tempo e do mundo. Além disso todos estavam em dúvida acerca de tudo. Permaneciam despertos, mas confundiam a vida com o pesadelo dos mortos» (AMR: 179). O soldado Ricardo filosofará igualmente: «Nunca mais seremos os mesmos homens» (AMR: 202, 203). A consciência da alteração provocada pela guerra, no eco repetido das suas palavras, evidencia o absurdo da vida.

A expressão do desejo dos militares, acicatada pela solidão, no assédio às africanas, na evocação da mulher-amada, atinge particular destaque com a aproximação da morte, na repetição agónica do cabo enfermeiro Couto para o furriel enfermeiro: «Três filhos, furriel. E uma mulher» (AMR: 136) e nas cartas de amor que Renato idealiza e, em particular, na que fecha simbolicamente o penúltimo capítulo, quando esta personagem se prepara para morrer: «ferido de morte, penso. Digo ferido de morte porque os meus vinte dedos, amor, começam a sofrer do azul insofrimento da terra. (...) Amor, eu não sei se dói» (AMR: 292-293). A carta de amor que Renato escreve termina ainda de forma elucidativa em relação a este aspeto: «É o que escrevo aqui, sentado na noite. No sítio onde estou, amor. De frente para os mortos que cercam Calambata cercada de guerra pelo Norte. A pensar, amor, que há em mim um morto que não morre» (AMR:

<sup>23</sup> «No plaino abandonado/ Que a morma brisa aquece,/ De balas traspassado/- duas de lado a lado -,/ Jaz morto e arrefece./ (...) / Jaz morto, e apodrece./ O menino da sua mãe», Fernando Pessoa, «O menino da sua mãe».

276). Esta morte psicológica transformar-se-á em morte física à medida que, simbolicamente, o mar é substituído pelo pântano da existência, pelo espaço psicológico: «De modo que aos poucos fomos ganhando este aspeto de náufragos do pântano, com a lama a crestar-se-nos no corpo – e, assim, agora a morte é o crescimento do musgo: a minha pele transformou-se em escamas de peixe e todo eu sou decerto um anjo oceânico que não soube nem pôde escapar à guerra» (AMR: 285). Assim que a morte se aproxima, Renato vê-se a tornar-se «leve como um pombo, amor, como o menino que nunca viu o mar de perto, sendo de morte as suas águas tão brancas, caladas, deslizantes...» (AMR: 293).

O desânimo e a amarga experiência das personagens conferem à narrativa uma marca anti-heróica, também patente de forma paródica em *As Naus*, de António Lobo Antunes. O sentido trágico da existência atinge assim o clímax no final do «capítulo vigésimo terceiro», em que morre Renato.

*Autópsia de um Mar de Ruínas* é, assim, um romance atemporal pelas sinestésias de guerra que congrega: a perspetiva é a da guerra colonial portuguesa no Norte de Angola, mas o medo da morte, a solidão, as hierarquias militares, burocráticas e paralisantes, são fatores de todos os confrontos. É um conflito que conduz a transformações psicológicas, que animaliza o colonizador e o colonizado, que os torna indiferentes para com o sofrimento dos africanos. É um romance contra «toda a inspirada indústria de uma guerra» (AMR: 43).

Esta narrativa contribui para uma nova tomada de consciência de valores invertidos durante a guerra, para a reanálise da história colonial e, por arrastamento, dos descobrimentos portugueses, no que de violento tiveram, o que vem ao encontro de *As Naus*, enquanto desmistificação deste período considerado ainda glorioso pela generalidade dos portugueses contemporâneos...

*Autópsia de um Mar de Ruínas* parece, por conseguinte, responder negativamente à questão colocada por Fernando Pessoa, em «Mar Português»<sup>24</sup>: «Valeu a pena?». João de Melo parece querer dizer com este romance que nem tudo vale a pena, mesmo quando a alma não é pequena.

##### 5. Referências bibliográficas:

- Alegre, Manuel (1997) *30 Anos de Poesia*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Antunes, António Lobo (2004) *Os Cus de Judas* (edição *ne varietur*), Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Antunes, António Lobo (2006) *As Naus* (edição *ne varietur*), Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Antunes, António Lobo (2005) *O Manual dos Inquisidores* (edição *ne varietur*), Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain (1994) *Dicionário de Símbolos*, Lisboa: Teorema.
- Lopes, Fernão (1994) *Crónica de D. João I*, vol. I, Barcelos: Editora Livraria Civilização.
- Dias, Eduardo Mayone (2007) 'A novelística das guerras coloniais portuguesas', *Estudos em Homenagem a João Francisco Marques*. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2845.pdf>
- Duarte, Maria Manuela da Silva (2004) 'Autópsia de um Mar de Ruínas – A ficção na senda da História'. In Maria de Fátima Marinho (org.) *Atas do Colóquio Internacional Literatura e História*. Porto: Fac. de Letras Porto, vol. I.
- Dutra, Robson Lacerda (2007) 'O universo mítico das águas e suas refrações na ficção contemporânea: uma leitura de narrativas de João de Melo, Lobo Antunes e Pepetela'. Disponível em [http://www.unigranrio.br/unidades\\_acad/ihm/graduacao/letras/revista/numero11/textorobson4.html](http://www.unigranrio.br/unidades_acad/ihm/graduacao/letras/revista/numero11/textorobson4.html)
- Dutra, Robson Lacerda (2007) 'Entre o mar português em ruínas e as ondas da resistência angolana'. In Pires Laranjeira, Maria João Simões e Lola Galdes Xavier (org.) *Estudos de Literaturas Africanas. Cinco Povos Cinco Nações*, Lisboa: Novo Imbomdeiro.
- Hernández, Rebeca (2006) 'La proyección semántica de las unidades gramaticales dependientes en el discurso literario postcolonial de lengua portuguesa'. In *Atas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, León: Universidad de León. Disponível em <http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas.htm>

<sup>24</sup> «Ó mar salgado, quanto do teu sal/ São lágrimas de Portugal! / (...) / Valeu a pena? Tudo vale a pena/ Se a alma não é pequena», Fernando Pessoa, «Mar português».

Melo, João de (1997) *Autópsia de um Mar de Ruínas*, Lisboa, Dom Quixote.

Melo, João de (org.) (1998) *Os Anos de Guerra 1961-1975. Os Portugueses em África. Crónica, História e Ficção*, Lisboa: Dom Quixote.

Melo, João de (2/3/2006) "Um (novo) romance peninsular" (entrevista), in *Jornal de Letras, Artes e Ideias*.

Pepetela (2002) *Mayombe*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Pessoa, Fernando (1994) *Mensagem*, Braga: Angelus Novus.

Pessoa, Fernando (2006) *Poesia do Eu*, Lisboa: Assírio & Alvim.

Santos, M. A. Jane Cristina Duarte dos (2007) 'Um Verdadeiro Mar de Ruínas'. Disponível em

[http://www.unigranrio.br/unidades\\_acad/ihm/graduacao/letras/revista/numero10/textojane.html](http://www.unigranrio.br/unidades_acad/ihm/graduacao/letras/revista/numero10/textojane.html)

Teixeira, Rui de Azevedo (1988) *A Guerra Colonial e o Romance Português*, Lisboa: Editorial Notícias.

15. LUCIANO BAPTISTA PEREIRA, Biodados [lucianop@mail.telepac.pt](mailto:lucianop@mail.telepac.pt) e [lpereira@ese.ips.pt](mailto:lpereira@ese.ips.pt)

Luciano José dos Santos Baptista Pereira (Escola Superior de Educação de Setúbal), Licenciado em Línguas e Literaturas Modernas (Português/Francês); Mestre em Literaturas Medievais Comparadas; Doutor em Línguas e Literaturas Românicas

**PUBLICAÇÕES**

**1. Ensaios:**

Os bestiários franceses do Século XII;

O bestiário e os contos tradicionais portugueses;

O Universo do Imaginário;

A fábula em Portugal.

**2. Comunicações e artigos sobre o ensino das línguas, das literaturas e das culturas:**

O telejornal na aula de Português; As cores da língua portuguesa como expressão de cultura; L'intercultural, l'audiovisuel et l'enseignement des langues; A cultura açoriano-catarinense na obra de Franklin Cascaes.

**3. Unidades Didáticas para alunos do Ensino Complementar da Língua Portuguesa na Alemanha (em colaboração):**

*A cidade; O mundo das línguas.*

**4. Publicações científicas:**

Os bestiários medievais franceses: origens e lições de sobrevivência. In *Animalia. Presença e Representações*. Lisboa: Edições Colibri, 2002.

A fábula, um género alegórico de proverbial sabedoria in *Forma Breve*. Aveiro, 2005.

**EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

Professor do Ensino Secundário. (Setúbal, 1982/1986); Formando, Orientador Pedagógico, Assistente, Professor Adjunto e Professor Coordenador (Escola Superior de Educação de Setúbal, 1986/2006); Colaborador da Divisão do Ensino do Português no Estrangeiro da Direção Geral de Extensão Educativa (1990/1995); Coordenador do Ensino da Língua e Cultura portuguesas – Embaixada de Portugal em Bona (1995/1996); Coordenador do Departamento de Línguas da Escola Superior de Educação de Setúbal (2002/2005); Vice-Presidente do Conselho Diretivo da Escola Superior de Educação de Setúbal.

**MANUEL DE PAIVA BOLÉO E A CULTURA AÇORIANO-CATARINENSE**

*Em 1942, ao realizar, por correspondência, um inquérito linguístico sobre os Brasileirismos, Paiva Boléo apercebe-se que alguns dos traços apresentados por diversos autores como caraterísticos do Brasil correspondem a traços específicos dos falares açorianos que havia anteriormente estudado.*

*O autor foi levado a postular a hipótese de fortes influências açorianas sobre os falares de algumas regiões brasileiras nomeadamente de Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.*

*A observação linguística exigia uma confirmação histórica que o levou a demoradas pesquisas no Arquivo Histórico Colonial. Publicou em 1945 o resultado das suas investigações em Filologia e História, formulando algumas das mais importantes questões que têm norteado os estudos da história e da cultura açoriano-catarinense.*

*Foi apenas em 1948 que se deslocou, pela primeira vez, ao Brasil, a convite da comissão organizadora do congresso comemorativo do segundo centenário da emigração açoriana em Santa Catarina. Teve então a oportunidade de estudar a fala da povoação de Rio Vermelho e de confirmar a maior parte das caraterísticas a que já tinha feito referência no seu trabalho dedicado aos brasileirismos em 1943.*

*Foi todavia no campo etnográfico e folclórico que encontrou as maiores semelhanças, que não se limitam apenas à festa do Divino Espírito Santo e à prática das rendas de bilros. Em 1954 regressou ao Brasil para participar no segundo colóquio de estudos luso-brasileiros em São Paulo, publicando apenas em 1983 a sua comunicação acrescida de notas adicionais: A língua portuguesa do continente dos açores e do Brasil.*

*Embora nestes trabalhos o autor se centre prioritariamente sobre a comunidade açoriano-catarinense, significativas são também as imagens do povo açoriano com que se confunde e a da gente teuto-brasileira com que se confronta.*

*As descrições linguísticas aparecem enquadradas com referências às caraterísticas etnográficas, folclóricas, culturais e sociais, atribuindo às estruturas e atividades económicas um lugar de destaque. A organização familiar e a condição feminina mereceram, elas também, profunda reflexão, o que muito contribui para a nossa compreensão de tão rico e fecundo imaginário tradicional.*

*Meio século após a visita do autor a Santa Catarina reconstituímos e demorámo-nos no seu percurso. Na Praia dos Ingleses, paredes-meias com turistas gaúchos, paulistas e argentinos, deslumbriamo-nos com palavras, expressões, histórias, gestos e ritos de antanho.*

## 2. A cultura açoriano-catarinense e a formação de professores

Visitei os Açores em 1995 a convite do Núcleo do Ensino do Português no Estrangeiro da então Direção Geral de Extensão Educativa para dinamizar a IX ação de formação para professores de língua e cultura portuguesas no estrangeiro que decorreu em Angra do Heroísmo de 31 de julho a 4 de agosto. Realizei e apresentei, conjuntamente com o Dr. Carlos Caetano, um diaporama sobre as representações dos Açores na própria poesia açoriana. Durante o curso, soube de uma pretensa décima ilha, distante, em pleno atlântico sul. Não descansei até lá chegar. Fruto dessa viagem e de um trabalho pedagógico de vários anos com os meus alunos de Literaturas de Expressão Portuguesa, apresentei em Bragança, no Colóquio Anual de Lusofonia de 2004, uma comunicação sobre o imaginário de Franklin Cascaes<sup>25</sup>. O ano passado fui convidado a integrar a Comissão organizadora do Primeiro Encontro Açoriano da Lusofonia. Infelizmente, por falta de financiamento, não me foi possível apresentar a comunicação que, contra ventos e marés, hoje aqui vos trago. Não se trata de nenhum trabalho de erudição, nem tão pouco de nenhuma pesquisa inovadora, mas apenas de mais um dos produtos de um paciente labor pedagógico que visava, no contexto da formação complementar de professores, reforçar a difusa consciência lusófona, e afinar instrumentos críticos de abordagem dos fenómenos culturais, com particular destaque para os da construção da identidade e da memória coletiva.

<sup>25</sup> Pereira, Luciano - O imaginário açoriano-catarinense na obra literária de Franklin Cascaes in C.D. Actas Colóquio Anual de Lusofonia. Bragança. Câmara Municipal, 2004.

Para tal, nada melhor que acompanhar Paiva Boléo na sua primeira viagem ao Brasil, em 1948, para participar, a convite da comissão organizadora, no Congresso de Florianópolis, comemorativo do Bicentenário da colonização açoriana.

### 3. A realidade tornada mito

Florianópolis (carinhosamente Floripa) é a capital do estado de Santa Catarina, antiga vila de Nossa Senhora do Desterro, fundada pelo bandeirante paulista Francisco Dias Velho e rebatizada em homenagem ao antigo Presidente da República, Marechal Floriano Peixoto.

O autor relata a sua visita com um tom constantemente emocionado, deslumbrado e verdadeiramente agradecido. Tudo o seduz, desde a beleza das paisagens, à organização do Congresso, sem falar da pujança cultural, da diversidade étnica e das superiores virtudes humanas.

Observa que os núcleos mais importantes eram, por ordem decrescente, o Português que se fixara sobretudo no litoral (com especial relevo para o açoriano e o madeirense, o primeiro dos quais para ali emigrara a partir de 1748); o alemão (que desde 1829, aproveitara as ligações matrimoniais entre a Casa de Bragança e a casa da Áustria<sup>26</sup> para ocupar a bacia do Itajaí) e o italiano (que, na segunda metade do século dezanove, se estabelecera nas bacias do Tijucas e do Araranguá<sup>27</sup>). Os elementos indígenas já estavam, na altura, quase completamente desaparecidos e os africanos constituíam uma pequeníssima percentagem.

O estado de Santa Catarina, com uma área de 95.000 quilómetros quadrados, contava então com uma população de 1.500.000 habitantes, hoje conta com cerca de um terço da população de Portugal, mais de 4.000.000 de habitantes (Fidalgo, Lisboa, 2002, 49).

A capital seduziu-o em particular pela sua dinâmica educacional e cultural. Para além das suas numerosas escolas primárias e dos vários estabelecimentos de ensino secundário (oficial e particular), normal, comercial e profissional, donde já se destacava o prestigiado Colégio Catarinense, dirigido pelos padres jesuítas, o autor sublinhava a existência das Faculdades de Direito, de Farmácia e de Odontologia, da Academia Catarinense de Letras, do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina e o papel fundamental da Biblioteca Pública cujo funcionamento lhe deixou a mais viva das impressões.

“Por se tratar de uma cidade pequena (aproximadamente como Braga, embora de menor importância), a atividade intelectual de Florianópolis não deixa de surpreender, não apenas o estrangeiro, mas os próprios brasileiros de outros estados.” (Boléo, 1950, 7)

Para o deslumbramento do autor, para além da riqueza cultural, dos encantos sedutores da ilha e da exuberância da natureza, não terão sido alheias as retóricas de celebração de um mito da fundação que faziam de um povo simples e humilde os heróis de uma moderna epopeia, num tom profundamente emotivo e num registo marcadamente grandiloquente. O mito construiu-se na sua presença, com o seu contributo, tão mais vital quanto vital se tornava afirmar a vitória dos mais humildes sobre os mais poderosos, a vitória de uma cultura que se havia confrontado com a cultura hegemónica alemã e que dela saíra vencedora, tal como as forças aliadas haviam vencido as forças do eixo totalitário.

Em 1953, no *Jornal Açores* de 27 de setembro o autor veio a publicar um eloquente artigo sobre o povo açoriano, intitulado “A alma portuguesa”. Em 1983, em “A língua portuguesa do Continente, dos Açores e do Brasil” o autor retoma algumas afirmações significativas comparando as características do povo açoriano às do povo brasileiro e em particular às do povo de Santa Catarina:

«Julgo não exagerar dizendo que o arquipélago dos Açores deve ser a porção do território nacional onde melhor se poderá encontrar a alma portuguesa na sua constante histórica. As Ilhas são como que um acumulador, onde se concentram, juntamente com a linguagem, as energias físicas e espirituais da Raça:

<sup>26</sup> Pelo casamento de D. Pedro I do Brasil e IV de Portugal com a Princesa Dona Leopoldina.

<sup>27</sup> Piazza (2000, 329) indica que teria sido a partir de 1836 que emigrantes de língua italiana, incentivados pelos laços matrimoniais entre a Casa de Bragança (D. Pedro II) e a Casa das Duas Sicílias (D. Teresa Cristina), se teriam fixado na Colónia de Nova Itália.

físicas, porque nos Açores existe, seguramente, maior percentagem que no Continente de homens altos e fortes (especialmente em S. Miguel e no Pico); espirituais, porque – sejam quais forem as reservas que haja a fazer a certas modalidades da religião dos açorianos – os ilhéus, na sua quase totalidade, mesmo absorvidos pelos cuidados materiais da vida, não esquecem que têm uma alma. (...)

Poder-se-iam ainda apresentar – acrescentarei eu – outras características comuns ao açoriano e ao brasileiro, como sejam o ouvido e o gosto musicais do povo (...), e certa religiosidade, muito mais generalizada que no Continente e que se observa mesmo em pessoas que não frequentam habitualmente a igreja. (...)

Como continental que sou, compreendo hoje muito melhor o povo brasileiro, justamente porque pude conhecer de perto durante algum tempo a gente açoriana». (Boléo, 1983, 14-16)

O papel importantíssimo do açoriano na colonização de Santa Catarina é, no Congresso, declinado até à exaustão, desvalorizando qualquer outro contributo, até nos discursos mais clarividentes e moderados como o que proferiu o Presidente da Comissão Executiva do Congresso e Professor da Faculdade de Direito de Florianópolis, Sr. Desembargador Henrique da Silva Fontes na cerimónia de lançamento da primeira pedra para o monumento comemorativo do centenário:

“No caso concreto da colonização insulana, temos já a distância de dois séculos. Sabemos que se frustraram os sonhos lusitanos de levar o domínio ao estuário do Prata, sonhos a que se prendia a bem estudada colonização do Brasil meridional; sabemos também que dos colonos ilhéus aqui estabelecidos, não saíram os lavradores deles esperados; mas sabemos também, porque sentimos e palpamos – e muitos de nós o sentem no próprio sangue – que os ilhéus que aqui cresceram e triunfaram, contribuindo preponderantemente para a rija base da cultura luso-brasileira, que enfrentou e absorveu ou modificou outras culturas, sendo elemento de segurança e de progresso para o Brasil.” (in Boléo, 1950, 8)

Quando o sangue açoriano corre nas veias, o discurso carrega-se de emoção e atinge as vibrações camonianas das tubas canoras como o fez o deputado Dr. Osvaldo Cabral, um dos autores que mais se ocuparam da imigração açoriana para o estado de Santa Catarina, autor de numerosos artigos e trabalhos sobre a história de Santa Catarina e que sobre o assunto apresentou várias teses ao congresso:

“ Se as fainas agrícolas não conduziram à vitória esperada, se os açorianos não imitaram os gregos lavravam o sol aspirando com delícia o cheiro da terra revolvida de fresco, se não realizaram eles os sonhos de Silva Pais, limitados nas suas esperanças à criação de núcleos agrícolas, entretanto alicerçaram obra de maior envergadura: - o açoriano e o madeirense, pela sua descendência conservaram para o Brasil este pedaço de chão sobre o qual o castelhano ousou pôr o pé, mas não logrou deitar a mão, nem descansar a cabeça.

Porque o açoriano foi o soldado do heroico e valoroso regimento de Linha da Ilha de Santa Catarina: foi o marinheiro que varejou os nossos mares, com a sua audácia e o seu destemor; foi quem desembainhou a espada pela mão de um Polidoro, de um Fernando Machado, de um Xavier de Sousa, quem colheu glórias pelas bravuras de um Osório. Foi quem pisou o convés de quilhas imperiais e quem abriu o fogo das baterias das cascas de nozes garibaldinas: foi quem cantou pela lira de um Marcelo Dutra e de um Quintanilha; quem serviu a sua terra por um Jerónimo Coelho, por um Silveira de Sousa e por um Melo e Alvim; e foi quem andou a esmolar para os pobres e desgraçados, pela mão de um Irmão Joaquim, semeador de casas de assistência por esse Brasil a fora...

Deu tudo de si – e dele cabe-nos um legítimo sentimento de orgulho, pois foi país de heróis e de poetas, antepassado de músicos e de santos!” (In Boléo, 1950, 10-11)

Por entre inaugurações a monumentos, concertos musicais, entoações do hino nacional português, “em homenagem à velha e gloriosa metrópole donde haviam vindo os colonos”, como referiu o Diário Oficial de Santa Catarina, ia-se construindo o mito de discurso em discurso, de conferência em conferência:

“A nossa colonização começou sofrendo. Nasceu chorando. Sofrimento e lágrima que o ideal de triunfo poderia estancar. (...)”

Na história do povoamento e colonização do Brasil, o português e notadamente o açoriano, que é uso legítimo, ocupa lugar de relevo, pelo arrojo, pela tenacidade e pelo idealismo. (...)

No momento em que se comemora, festivamente, o segundo centenário do Povoamento de Santa Catarina, é nosso dever enaltecer o valor daquela gente, espalhada por todos os recantos do mundo, não se podendo negar a intrepidez e o denodo verdadeiros operários da civilização. Navegadores, colonos, guerreiros, artistas, apóstolos, marinheiros, atravessaram os mares e palmilharam continentes.” (Dr. António Nunes Varela in Boléo, 1950, 12-13)

Invocado o maravilhoso pagão, comparadas as gestas e as virtudes açorianas com as epopeias e o génio fundador do povo grego, era necessário sacralizar o mito, santificá-lo, prestar culto a um povo escolhido e escutado por Deus. Escolheu-se a Catedral para a celebração solene de um “Te Deum”. São do próprio arcebispo de Florianópolis, D. Joaquim Domingues de Oliveira, português de origem, as seguintes palavras:

“Vindos em levas sucessivas e numerosas, concorreram (os Açorianos) para formar o bloco homogéneo – atalaias, por assim dizer, da fronteira – ali deixando, com a implantação dos mesmos costumes, língua e religião, a chave para a solução de problemas que, previstos, talvez, apenas, não deviam ser estranhos, mesmo para a adequada solução, aos nossos próprios dias. (...)”

E é justamente para venerarmos os esforços dos homens bons e generosos que nos precederam na caminhada, que aqui nos achamos reunidos. Agradecimentos aos homens e agradecimentos a Deus: aos homens que, não dispondo dos elementos de cultura e civilização atuais, fizeram o que fizeram. Fizeram-no, mercê de reconhecidas qualidades, e ainda, e sobretudo, porque sabiam invocar a Deus.” (In Boléo, 1950, 14-15)

Paiva Boléo foi bastante sensível ao poder de atracção popular exercido pelos trabalhos em miolo de figueira do engenheiro açoriano Euclides Rosa que se deslocara a seus próprios custos de São Paulo onde se encontrava casualmente. Contrariamente às autoridades portuguesas, apercebeu-se, com nitidez, da importância cultural e política das comemorações e não deixou de lamentar a ausência de representantes directamente vindos dos Açores.

A sua própria estada, integralmente paga pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil, deveu-se antes de mais ao forte interesse que expressou o Sr. Desembargador Henriques Fontes, após a leitura do seu artigo científico sobre os brasileiroismos publicado em 1943<sup>28</sup>. Relativo foi o apoio prestado por parte das autoridades portuguesas. Não deixa de ser significativa a alusão à própria intervenção do Senhor Dr. Neréu Ramos, Vice-Presidente da República, também ele descendente de açorianos. Diga-se, em abono da verdade, que o contributo que o autor havia dado ao Congresso não se limitava ao artigo sobre os brasileiroismos uma vez que, em 1945, publicara um trabalho sobre a emigração açoriana para o Brasil com abundantes e importantíssimos documentos inéditos pesquisados no então Arquivo Histórico Colonial (hoje Arquivo Histórico Ultramarino)<sup>29</sup>. Abreu e Lima, no seu Compêndio da História do Brasil, de 1882, e Varnhagem, na sua História do Brasil, de 1854, já haviam sublinhado a intensidade e a antiguidade dessa emigração, referindo que desde 1621 que duzentos e quarenta colonos dos Açores se haviam instalado no Maranhão para reparar os danos causados pelas bexigas. (Na realidade o processo ter-se-á iniciado pelo menos a partir de 1617.)<sup>30</sup> As pesquisas de Boléo, fundamentais para muitas outras pesquisas posteriores, confirmavam que a emigração para o Sul passara a ser massiva, contínua, sistemática e familiar desde o século XVIII. Para tal contribuíram os fenómenos de vulcanismo e excesso de densidade populacional com os consequentes fenómenos da mais extrema miséria (Piazza, 1999, 21-32).

<sup>28</sup> Onde o autor já formulava algumas das questões fulcrais que vieram a encontrar posterior resposta: “Qual foi a região de Portugal que deu maior contingente para a povoação dos Açores e da Madeira? De que ilha do arquipélago açoriano saiu maior quantidade de emigrantes para o Brasil? E para que regiões foram eles de preferência?” (Boléo, 1943, 69)

<sup>29</sup> Boléo, 1945.

<sup>30</sup> Boléo, 1983, 7

Foi todavia, em 1742, o brigadeiro José da Silva Pais, responsável pela fortificação da Ilha de Santa Catarina e que havia sido governador do Castelo de São João Baptista, que terá sugerido que se levasse das ilhas alguns casais para poder concretizar os seus objectivos (Idem, *ibidem*, 46). Inscreveram-se, pelo menos, 7.827; 24% de São Jorge, 15% da Graciosa, 9% do Pico, 4,5% da Terceira, 2,5% do Faial e 0,7% de São Miguel desconhecendo-se os dados relativos às outras ilhas<sup>31</sup>. O primeiro contingente, de mil pessoas, terá embarcado no dia 7 de agosto de 1747, atingindo Nossa Senhora do Desterro (Florianópolis) a 6 de janeiro de 1748. Seguiram-se muitos outros até outubro de 1749. Entre 1748 e 1752, segundo alguns autores teriam entrado em Santa Catarina cerca de 5.913 indivíduos e no Rio Grande do Sul 1.400 (Boléo, 1943, 71). De 1740 a 1806 a procedência, só dos chefes de família, teria sido a seguinte: S. Jorge 291, Faial 199, Terceira 135, Pico 86, Graciosa 26, Santa Maria 24, S. Miguel 21, Flores 3. Após 1750, em Santa Catarina, a cada família era fornecido um quarto de légua de terra (imprópria para o cultivo do cereal fornecido, o trigo dos Açores), sementes, alfaías agrícolas, 49 éguas e 341 vacas (Fidalgo, 2002, 29-31).

Significativa é a referência ao documento de Santa Catarina, datado 5 de novembro de 1756, com o número total de habitantes de 9 freguesias: 9.758; sendo das Ilhas 1084 casais e 3421 filhos; e da Terra, 1097 casais e 3446 filhos (Boléo, 1945, 8).

#### 4. A fala e a expressão do imaginário

O seu interesse em realizar um inquérito linguístico numa povoação do interior levou-o a Rio Vermelho, aldeia que fica a 42 quilómetros de Florianópolis. A estrada era então bastante recente. Rio Vermelho situava-se ao longo da estrada numa extensão de seis quilómetros. Tinha cerca de 250 casas e cerca de 1200 habitantes. As famílias eram bastante numerosas embora a mortalidade infantil ainda fosse bastante elevada. Embora a malária tivesse sido um verdadeiro flagelo, já na altura se fazia rara, graças ao *Serviço Nacional de Malária*. Nesse tempo, talvez incentivada pelo sol arenoso, a maioria das pessoas andava descalça. O solo, do lado ocidental, talvez devido à presença de muitas conchas, era produtivo, dotado de uma exuberante vegetação. Ficou hospedado em casa do regente do posto de ensino, o Sr. João Gualberto Soares. Visitou a cavalo a Praia dos Ingleses, sede de freguesia, ou de distrito na terminologia brasileira. Contava, na altura com 120 casas, situadas à beira mar, sem contar os ranchos, casas de madeira para guardar as embarcações. A região impressiona-o pela sua vegetação de coqueiros a ornamentar a cumeeira dos montes. Campos sem fim, ora de lavoura ora de pastagem. Ausência total de fábricas.

Após se maravilhar com o facto de poder comunicar facilmente com os seus informadores, apesar de analfabetos, o que o leva a cogitar sobre a inexistência de dialectos na imensa extensão do território brasileiro mas apenas de falares que se explicariam por motivos sociais e geográficos. Surpreende-se todavia com as importantes diferenças quer fonéticas quer lexicais no interior da mesma povoação e no seio da mesma família. Ouve os mais velhos dizerem "os animal" enquanto os mais novos pronunciam "os animau". São as características que mais aproximam os falares dos Açores e os falares de Santa Catarina que o interessam: a passagem da palatal lh a iode (ureias/orelhas; ramaiête de filo/ramalhete de flores); a supressão do r final dos verbos (apertá, iscarrá); a redução da sílaba final como acontece no Algarve e em algumas povoações de Ponta Delgada (remuim/remoinho; manim/maninho). No capítulo da morfologia aponta o uso de "todos dois" em vez de ambos; a redução da terminação na terceira pessoa do plural do indicativo presente e do pretérito perfeito simples (os donos é que trato/ tratam), o emprego do pronome pessoal complemento em vez do pronome sujeito (isto é pra mim fazê/isto é para eu fazer).

Mas é no léxico que o autor diz encontrar as coincidências mais significativas, embora seja bastante parcimonioso nos exemplos (guecha/égua). Em 1983 o autor sublinha características comuns mais gerais aos falares do

<sup>31</sup> Em cabeça de lista surgem as ilhas que foram sobretudo povoadas por gente do Algarve, do Alentejo, do Porto Santo e da Madeira. Também são as que apresentam, hoje, ao nível da fala, características mais próximas do português típico, embora com algumas analogias com o falar da Terceira, que se distingue, em particular, pela sua ditongação madeirense e pelo ù micaelense. Foi também a ilha com uma povoação mais heterogénea, tanto no que diz respeito ao espaço português quanto a outras origens europeias, inglesas, genovesas, castelhanas, galegas, biscaínhas.... Destaque-se a comunidade Flamenga que terá acompanhado o seu capitão donatário, Jacome de Bruges (Santos, 1989, 136).

Açores e do Brasil: o emprego do verbo ter no sentido de existir; de família (familia, familia) para significar filhos, de papai e mamãe, do gerúndio em frases em que no Continente, com excepção do Algarve se utilizaria o infinitivo precedido de a (fulano está apanhando laranjas no seu quintal); a frequência do sufixo diminutivo -inho; o facto dos filhos responderem ao chamamento dos pais por Senhor/Senhora... (Boléo, 1983, 23-34)

Nesse mesmo artigo o autor reconhece que algumas coincidências não serão mais que coincidências, inscrevendo-se nas tendências gerais de evolução da língua portuguesa, outras corresponderão a exportações de dialectalismos do continente tanto para os Açores como para o Brasil enquanto outras só se justificam se admitirmos a influência directa da fala dos colonos açorianos:

"No seu artigo *"Brazil and Azores*, publicado na revista *Modern Language Notes* de junho de 1947, Francis Rogers, baseando-se apenas nas escassas observações que, com todas as cautelas apresentei em 1943, no meu trabalho *Brasileirismo*, contestou a influência açoriana no que toca a factos de carácter fonético, interpretando-os como uma evolução natural e espontânea dentro do território brasileiro e que se integram nas tendências gerais da língua portuguesa. Posteriormente, na revista *Orbis* (Louvain, tomo II, 1953, p. 146, nota), o linguista brasileiro Serafim Da Silva Neto, fez suas as reservas do professor americano, mas reconheceu que, no vocabulário, «il est possible de signaler des expressions propres aux Açores (açorianismos) ».

Hoje é difícil ouvir o falar catarinense ou o "catarinês" como gostam de referir os "manezinhos" da ilha. Num botequim da Praia dos Ingleses, por entre umas "abridêra", umas "pinga" e umas "fresquinha", ouve-se por vezes velhos pescadores falarem de assombração e das mulheres do "demonho", megeras éguas bruxas que se escondem nos "rancho" e que "nem urubu" espantam os "animali", gente que ainda hoje desconfia dos "dotô" da cidade "capitáli". Já vai para mais de dez anos que tive a felicidade de os ouvir. Por vezes o ritmo acelerava, a pronúncia fechava-se e o léxico tornava-se hermético, todavia tive a felicidade de encontrar um pequeno livro muito popular. Era o *Dicionário da Ilha* (Alexandre, 1994). Um verdadeiro best-seller, já ia na sua terceira edição, com mais de 10.000 exemplares vendidos!

É todavia no campo etnográfico e folclórico que, ontem como hoje, se encontram as maiores semelhanças<sup>32</sup>: os nomes dos oragos, as rendas de bilros, as quadras populares, as festas do Divino Espírito Santo... Estranhamente Paiva Boléo não refere nem a arquitetura popular nem o imaginário "bruxólico" que viria a constituir a matéria-prima da obra emblemática de Franklin Cascaes apesar de algumas das teses apresentadas no congresso se debruçarem exatamente sobre as superstições comuns ao Brasil e aos Açores (Luís da Silva Ribeiro). Não resisto eu a invocar uma das lendas paradigmáticas de nítida origem celta, documentada na obra de Franklin Cascaes, na ilha Terceira e no Norte de Portugal:

As bruxas roubam a lancha baleeira de um pescador da ilha.

"Comadre, eu estive num lugar muito longe, dentro da noite, e, às apalpadelas, dentro da escuridão, consegui recolher um punhado de areia e umas rosas, porém desconheço o lugar de sua origem. Já as mostrei a muita gente e ninguém, assim como eu mesmo, consegui identificá-las. - Quando ela colocou os olhos por riba da areia e das rosas, suas faces enrubesceram, seus olhos se esgazearam e sua fala emudeceu. Recuperando-se, ela afirmou – Compadre, a terra de origem deste punhado de areia e deste ramalhete de rosas é a Índia. Eu aprendi na minha escola de iniciação à bruxaria que lá, nos Açores, na terra dos nossos antepassados, as bruxas também costumavam roubar embarcações e fazerem estas viagens extraordinárias entre as ilhas e a Índia, em escassos minutos marcados pelos relógios do tempo. Também aqui as mulheres continuadoras dos elementos diabólicos do reino de Satanás, cujas chefes enfeixam em suas mãos os poderes emanados Dele, praticam as mesmas peripécias. Eu, compadre, afirmo-lhe com convicção certa de que as suas vidas, naqueles momentos, estiveram guardadas no repositório das minhas mãos. A bruxa chefe, que comandava a embarcação, tinha plena certeza da presença real de sangue humano dentro da lancha e, de vez em quando, ela chamava a atenção de suas comandadas para que investigassem onde estava o elemento que o possuía. Mas eu procurei sempre com

<sup>32</sup> Refiro entre outros trabalhos a magnífica síntese de Pavão Júnior (1987)

muita altivez e precisão bruxólica, atraindo-as para pontos distantes que podiam atrapalhar nossa viagem, quais eram os cantares dos galos. Hoje o senhor vai saber com precisão que, dentro da sua embarcação, fazendo aquela viagem bruxólica entre a Ilha de Santa Catarina e a Índia, estavam as mulheres bruxas mais respeitáveis, misteriosas, prepotentes e malignas que vivem o reino rubro do rei Anjo Lúcifer. Se o senhor não foi trucidado por elas, agradeça à minha presença na sua lancha, metamorfoseada em bruxa, sentada no banco de popa na frente da gaiuta, onde se achava escondido" (Cascaes, 1950, 73-77).

Havia um homem que era pescador e, quando chegava à calheita para deitar o barco ao mar, ele estava sempre alagado.

Uma noite resolveu ir e foi vigiar para ver se apanhava a pessoa que andava com o barco. Escondeu-se dentro dele e botou uma serapilheira por cima de si.

Dali a bocado grande, viu entrar duas raparigas e cada uma pegou no seu remo e foram a remar pelo mar fora. Chegaram à Índia, arrumaram o barco lá num canto e meteram por terra dentro. O homem estava lá escondido e lá ficou. Não levou muito tempo. Elas no barco. Quando vinham de viagem, uma vira-se para a outra e diz assim: Rema para lá que é quase de manhã! Rema para lá que é quase de manhã! – e a manhã já a luzir.

E o homem dizia lá consigo:

-Ai se me dá a tosse, ai se me dá a tosse...

Ele vinha abafado com a saca por cima de si mas nunca tossiu.

Elas traziam três pedras brancas e umas vagens e, quando chegaram a terra, esqueceram-se delas dentro do barco. E o homem assim que as apanhou pelas costas, botou a mão às coisas e veio para cima. Foi mostrar aquilo aos amigos para provar a eles que tinha ido numa noite à Índia a mais as feiticeiras (Altares, Terceira - Açores)<sup>33</sup>

"As bruxas vão ao Brasil em meia hora num barco, que tomam: cada remadela cem léguas.

Um homem tinha à beira do rio Douro um barquinho, e todas as noites lho tiravam do sítio. Ele tinha uma comadre, que era bruxa. Tantas vezes viu que lhe buliam com o barquinho que foi uma noite lá ficar dentro do cuqueiro (barraca ao pé da espadela).

De noite a comadre e outras bruxas levaram o barquinho para o Brasil, e ele dentro. As outras bruxas diziam:

-Aqui cheira a sangue vivo.

E a comadre dizia:

Não cheira não! Remem, remem, cada remadela cem léguas!

Chegaram ao Brasil, prenderam o barquinho; elas saíram, e ele ficou dentro. Depois o homem saiu, cortou uma cana-de-açúcar e tornou a meter-se no barco. As bruxas vieram e tomaram a andar com o barquinho para Portugal e diziam:

-Aqui cheira a sangue vivo!

E a comadre respondia:

-Não cheira, não! Remem, remem, cada remadela cem léguas, que está breve a cantar o galo negro! (que é o que parte à meia-noite).

Chegaram à terra na mesma noite, prenderam o barquinho e foram-se embora. Era num sábado. Ao outro dia de manhã foi o compadre da bruxa à missa e levou a cana-de-açúcar e disse lá na missa que fora na noite anterior ao Brasil. Os vizinhos diziam que não era verdade, e ele:

-Pois para o quê, tenho aqui uma cana-de-açúcar, que lá cortei na esta noite.

<sup>33</sup> Martins, 1994, 103-104

A comadre disse-lhe que não andasse com estas gabações, porque as outras que o matavam, "que eu fui que te valí a tua vida, que elas já iam a dizer que cheirava a sangue vivo" (Granja das Biocas)<sup>34</sup>

Confesso que a versão açoriana, por fazer referência à Índia (forma arcaica de designar o Brasil, tal como re-encontramos na expressão café da Índia (café do Brasil, café legítimo<sup>35</sup>), me parece a mais antiga e que a versão recolhida no Norte de Portugal me parece uma versão "torna viagem". O que não significa que não tenha sido exportada do continente para as ilhas e que não pertença a um imaginário nitidamente nortenho. Certo é que, apesar das referências exóticas de ambas, descortinamos, por de trás do nevoeiro do tempo, a imagem das antigas sacerdotisas celtas que povoaram a ilha de Avalon e que até nós viajaram das tradições bretãs, pela matéria arturiana até às nossas tradições orais:

"A barca aportou ante rei Artur e as donas saírom fora e foram a el-rei. E andava antr'elas Morgaim a (o) encantador irmã(a) de rei Artur, que foi a el-rei com todas aquelas donas que tragia e rogou-o entom muito que per seu rogo ouve el-rei d'entrar na barca. E pois foi dentro fez meter i seu cavalo e todas as armas. Disi começou-se a barca de ir polo mar com el e com as donas em tal hora que non ouve i pois cavaleiro nem outrem no reino de Logres que dissesse pois certa mente que o pois vissem" (Piel, 1988, 463)

##### 5. O confronto de culturas

A entronização da colonização açoriana em detrimento das outras não se fez pacificamente e encontrou como seria de esperar algumas resistências. Dois conceitos diferentes de civilização se confrontavam segundo o autor, "um que se deslumbra, sobretudo, com o progresso material; outro que atende, principalmente, aos fatores psicológicos e ao poder de assimilação" (Boléo, 1950, 33). O autor dá-nos notícia de discursos cuja função era a de responder àqueles que amesquinhavam a colonização açoriana por esta não ter conseguido o progresso material que outras, e em especial a alemã, atingiram. Muito se havia escrito sobre as diferenças entre as zonas de colonização açoriana e as de colonização alemã, e nem sempre desapaixonadamente, quase sempre em detrimento da primeira.

Um congressista, talvez de forma provocatória, terá mesmo apresentado a seguinte tese: "Contribuição à história da colonização alemã no vale de Itajaí".

"Num congresso que se destinava a estudar a colonização açoriana no estado de Santa Catarina, parece que um tema desta natureza estaria deslocado, mas o autor defendeu o seu procedimento, dizendo que não "considerava o português um colono estrangeiro, mas sim um povoador". A tese foi bastante criticada na respetiva secção." (Boléo, 1950, 32)

A vitória da colonização açoriana não se afirmava pelo modernismo das técnicas agrícolas, nem pelo alto nível económico mas sim pela resistência à modernidade e pela sobrevivência dos padrões que o caracterizavam e talvez, em alguma medida, o continuam a caracterizar. A tensão entre o elemento açoriano e o teutónico confundia-se com a tensão chocante entre o urbano e o rural, o passado e presente:

"O campo, porém, mantém-se em sua tradição, e a sua evolução não se faz à custa de todos seus hábitos e instituições, mas na fusão destes com os novos elementos que absorve.

O viajante apressado extasia-se ante o progresso e riqueza da bacia do Itajaí. Não conhece, sem dúvida, a tragédia que naquela região se desenrola ante a erosão do solo, a rotina de processos agrícolas e a deficiência da rede comercial." (Peluso in Boléo, 1950, 38)

Apesar de todo o ambiente de euforia em torno da gesta e da colonização açoriana que o levou a visitar São Miguel, Santo António, Canasveiras, Ribeirão, Vila Nova e Laguna, o autor não deixou de manifestar o seu interesse em visitar as zonas de colonização alemã e de refletir longamente sobre as suas características:

<sup>34</sup> Vasconcellos, 1963, 436-437

<sup>35</sup> Boléo, 1983, 20

“Numa das excursões do Congresso, manifestei o desejo, em conversa com o Presidente da 6ª secção, de visitar as regiões de colonização alemã e italiana, para ficar com uma ideia mais completa do Estado de Santa Catarina.” (Boléo, 1950, 41)

Assim o autor percorreu mais de 500 quilómetros. Visitou o município de Blumenau, a casa-museu de Fritz Müller, “príncipe dos observadores” na expressão de Dawin, Indaial, Timbó, Redeio (vila de colonização italiana e tirolés), Vila de Ascurra e Brusque:

“É difícil falar sem paixão da zona de colonização alemã. Não há dúvida que sob o aspeto material, representa contraste flagrante com a zona de colonização portuguesa e brasileira. Em vez das casas de madeira, com janelas sem vidros, de aspeto pobre, senão mesmo miserável (refiro-me evidentemente às aldeias), encontramos casas alegres, com canteiros de flores e árvores a cobri-las de sombra. Em lugar da “natureza natural” a paisagem cultural, o aperfeiçoamento do homem. A natureza que já ali é bela, mais se valoriza com a ação do homem. Nas casas, nas ruas, o asseio e a ordem, que revelam o mais elevado nível de civilização material. Temos por vezes, a impressão de que fomos transportados a uma povoação da Alemanha ou da Suíça.” (Boléo, 1950, 41-42)

O autor observou todavia o notório sentimento de superioridade rácica dos Brasileiros da zona de colonização alemã sobre os Luso-brasileiros e sobre os Ítalo-brasileiros. Pois, antes da guerra, as colónias alemãs constituíam verdadeiras ilhas culturais, as crianças só frequentavam escolas de língua alemã e praticava-se uma estrita endogamia. Após a guerra o Governo estadual tomou medidas para a integração dessas comunidades:

“Graças a esta política escolar e à forte reação que durante a última guerra, se manifestou contra aqueles brasileiros que preferiam colaborar politicamente com a pátria de origem a servir lealmente a nação de que se haviam tornado filhos, a aprendizagem da língua portuguesa por parte das crianças e o processo de assimilação da parte dos adultos apressou-se bastante.

Consta-me, porém, que tanto no estado de Santa Catarina como no do Rio Grande do Sul, já se começa a verificar de novo a tendência para a “colónia” alemã viver fechada dentro de si mesma.” (Boléo, 1950, 43)

“É português tudo o que temos de brasileiro e profundo” terá afirmado O Governador de Santa Catarina na sessão inaugural do Congresso. Gilberto Freire em Continente e Ilha recorda que a parte lusitana das tradições dominantes brasileiras não pode deixar de ser constantemente reforçada e renovada.

Paiva Boléo foi-se apercebendo do alcance político do Congresso Não se tratava meramente de um Congresso de História de Santa Catarina para comemorar a colonização açoriana mas sim de uma estratégia de afirmação da brasilidade de um estado que, em certa medida, havia preferido apoiar os esforços belicistas germânicos em detrimento dos interesses da Pátria brasileira e onde, de facto a cultura luso-brasileira havia perigosamente enfrentado a cultura alemã:

“A finalidade suprema do Congresso, embora não expressa, era a de mostrar aos outros estados da União a brasilidade do Estado de Santa Catarina. E a melhor forma de o conseguir era de comemorar o bicentário da colonização açoriana.” (Boléo, 1950, 47)

## 6. Bibliografia

- ALEXANDRE, Fernando – Dicionário da Ilha. Falar & Falares da Ilha de Santa Catarina. Florianópolis. Cobra Coralina, 1994.
- CARUSO, Raimundo – Franklin Cascaes. Vida e Arte e a Colonização Açoriana. Florianópolis: Editora da UFSC, 1981.
- BOLÉO, Manuel de Paiva – Brasileirismos. Problemas de método. Separata da revista Brasília, vol. III, Coimbra, 1943.
- BOLÉO, Manuel de Paiva – Filologia e História. A emigração açoriana para o Brasil. (Com documentos inéditos). Separata de «Biblos» Vol. XX. Coimbra, 1945.

- BOLÉO, Manuel de Paiva – O Congresso de Florianópolis. Comemorativo do Bicentário da Colonização Açoriana. Coimbra, 1950.
- BOLÉO, Manuel de Paiva – A língua portuguesa do Continente, dos Açores e do Brasil. (Problemas de colonização e povoamento). Separata de Revista Portuguesa de Filologia. vol. XVIII. Coimbra, 1983.
- CASCAES, Franklin – *O Fantástico na Ilha de Santa Catarina*. I. Florianópolis: Editora da UFSC, 1983.
- CASCAES, Franklin – *O Fantástico na Ilha de Santa Catarina*. II. Florianópolis: Editora da UFSC, 1992.
- FIDALGO, Manuel Caçoilo – *Santa Catarina e Rio Grande do sul Adaptação – renovação – afirmação Açoriana no sul do Brasil*. Lisboa: Sociedade Histórica da Independência de Portugal, 2002.
- JÚNIOR, José de Almeida Pavão – *La littérature orale de Santa Catarina et la présence culturelle des Açores in Littérature Orale Traditionnelle Populaire – Actes du colloque*. Paris, 20-22 Novembre 1986. Fondation Calouste Gulbenkian. Centre Culturel Portugais, 1987.
- MARTINS, J. H. Borges – *Crenças Populares da Ilha Terceira I*. Lisboa: Salamandra, 1994.
- PIAZZA, Walter F. – A Ilha de Santa Catarina e o seu continente na luta pela hegemonia portuguesa e na fixação da Cultura lusitana no Brasil meridional. In *As Ilhas e o Brasil*. Funchal. Centro de Estudos de História do Atlântico. Secretária Regional do Turismo e Cultura, 2000.
- PIAZZA, Walter F. – *A epopeia açórica – madeirense (1746-1756)*. Coimbra: Centro de estudos de História do Atlântico, 1999.
- PIEL, Joseph-Maria (ed.) – *A Demanda do Santo Graal*. Lisboa Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1988.
- SANTOS, J.M. dos – *Os Açores nos séculos XV e XVI (vol. I)*. Universidade dos Açores. Direção Regional dos Assuntos Culturais. Secretária Regional da Educação e Cultura, 1989
- VASCONCELOS, J. Leite de (col.) – *Contos Populares e Lendas*. Coimbra, 1963.
- 3.º Congresso de Comunidades Açorianas. Angra do Heroísmo, 1991.
- *Florianópolis – Ilha de Santa Catarina*. CD-ROM. Brasil.

---

16. MARIA D'AJUDA ALOMBA RIBEIRO, Biodados [dajudaalomba@hotmail.com](mailto:dajudaalomba@hotmail.com)

**Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro** Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

Possui graduação em Letras (1986) e Direito pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1993). Doutora em Lingüística Aplicada pela Universidade de Alcalá-Es, Departamento de Filologia (2005). Atualmente é professora da Universidade Estadual de Santa Cruz. Pesquisadora na área de Português como L2, com o projeto intitulado **Linguagem e Perspetiva Multicultural no Ensino de Português como L2**. Artigos publicados: **O conector mais ou mas semelhança ou diferença no ensino de Português como língua estrangeira**, Atas del Congreso de Lingüística General, Santiago Compostela; **Calidad educatva em la ensenanza de portugués como lengua extranjera**, Universidad de Almería.

## QUESTÕES CULTURAIS E DE IDENTIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS L2/LE

### 1. SINOPSE

*Este trabalho se volta para a questão da diferença e da identidade cultural (HALL, 1999) com o objetivo de propor uma releitura do ensino-aprendizagem de Português como língua estrangeira e, com isso proceder a uma reflexão sobre questões identitárias e culturais no ensino de PLE, visto que no processo ensino-aprendizagem se delineia o perfil de uma nação/cultura. Como fulcro teórico deste artigo, tomou-se a teoria dos Estudos Culturais (BHABHA, 2003; HALL, 1999; CANCLINI, 2000) e a Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 1998; PECHEUX, 1988) para trabalharem-se conceitos, tais como: identidade, multiculturalismo e hibridismo cultural, no intuito de estabelecer uma relação entre língua e cultura no processo ensino-aprendizagem de PLE.*

*Minha pátria é a língua portuguesa*

Fernando Pessoa

*A identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente*

*Em relação às formas pelas quais somos representados*

*Ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (...)*

*A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.*

Hall

## 2. Considerações Iniciais

*Este estudo apresenta uma abordagem teórico-crítica sobre questões identitárias e culturais no ensino de Português L2/LE. A problemática concentra-se em investigar como a identidade é reafirmada a partir de uma estratégia discursiva que utiliza elementos componentes da cultura local.*

Com base nas teorias dos Estudos Culturais (BHABHA, 2003; HALL, 1999; CANCLINI, 2000) e da Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 1998; PECHEUX, 1988) o presente artigo trabalha com conceitos, tais como: *identidade, multiculturalismo e hibridismo cultural* para estabelecer uma relação entre língua e cultura a partir do ensino de Português L2/LE. Assim, este trabalho atenta para a questão da *diferença e da identidade* cultural (HALL, 1999) pensando uma releitura do ensino de Português como língua estrangeira.

## 3. Língua, cultura e identidade: interfaces

*Quando tencionamos ensinar uma língua estrangeira, no caso aqui estudado a Língua Portuguesa, é importante ressaltar a interação cultural dos alunos estrangeiros com desenvolvimento da competência sociolinguística para ratificarmos a interdependência intrínseca existente entre língua e cultura que, em nosso estudo, refere-se ao ensino de Língua Portuguesa como L2/LE. Sendo assim, a função do professor não é fazer com que os aprendizes se comportem como as pessoas da cultura-alvo, mas de dar oportunidade para que os alunos interpretem os significados dessa cultura. Isso quer dizer, que seja capaz de tornar responsável por suas próprias palavras, que ao expressarem-se sejam compreendidas pelos interlocutores da outra cultura sem que essas sejam forçadas a mudar o seu comportamento. (THOMAS, 1983, p. 91)*

*Nessa perspectiva, é interessante sensibilizar o aluno quanto a diferentes comportamentos nas diversas situações de convívio e aprendizagem com a língua estrangeira. Assim, o aluno tem oportunidade de se comportar nas mais variadas situações estando consciente das consequências que, porventura, o seu comportamento poderá gerar.*

*Dessa maneira, devemos estar sempre em alerta acerca do ensino da cultura, pois a cultura da língua-alvo não deve ser ensinada como uma questão de moralidade, e sim, como habilidade para a sobrevivência e o sucesso na comunicação nas diferentes situações sócio comunicativa. Desse modo, o professor desempenha um duplo papel: não só um docente, mas às vezes um link que sirva para mostrar de forma adequada os valores sociais, culturais, étnicos e científicos nas diferentes interculturalidades (GOMES, 1995),*

*O aspeto multicultural aqui mencionado é conceituado como tudo aquilo que é produzido pelo ser humano; classificado como fenômeno dinâmico, plural, multiforme e heterogêneo, pois envolve criação e recriação. É entendido, também, como um sistema de comunicação, "e não mais um repertório estático de hábitos e costumes, ou uma coleção de objetos e tradições, mas o próprio elemento através do qual a vida social se processa" (VELHO, 1997, p. 105). Ao trabalhar dentro dessa perspectiva do hibridismo cultural<sup>36</sup> (CANCLINI,2005) onde acontece o encontro de culturas, a*

<sup>36</sup> Não é simplesmente apropriação ou adaptação; é um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, pelo distanciamento de suas regras habituais ou "inerentes" de transformação. Ambivalência e antagonismo acompanham cada ato de tradução cultural, pois o negociar com a "diferença do outro" revela uma insuficiência radical de nossos próprios sistemas de significado e significação

*cultura da Região do Cacau e a cultura hispânica, procuramos entender que nesse processo diferentes misturas culturais se interpenetram e se relacionam.*

Para Bhabha (2003 p. 203), as problemáticas fronteiras da modernidade estão encenadas nessas temporalidades ambivalentes do espaço-nação. A linguagem da cultura e da comunidade equilibra-se nas fissuras do presente, tomando-se as figuras retóricas de um passado nacional. Anderson (1989) afirma que a nação é um produto cultural e que se constitui em uma comunidade política imaginada. Nesse processo de construção histórica, a relação entre o velho e o novo, o passado e o presente, a tradição e a modernidade é uma constante e se reveste de importância fundamental, sobretudo para o ensino de língua estrangeira.

*Falar de identidade é transformar o sujeito numa palavra de intervalo no decurso de sua vida e de sua história e com essa palavra poder retomar alguns conceitos que permitem que esta seja vista como construção discursiva pela quais os indivíduos se localizam socialmente (Cucho, 2002). Através dessa localização, são construídos os sentidos que marcam as características mais representativas de um povo.*

*Dessa noção de povo, que se afirma o pertencimento das línguas, infere-se a natureza imprescindível da identidade para a formação das culturas e suas decorrentes construções semânticas.*

Não temos conhecimento de um povo que não tenha nomes, idiomas ou culturas que em alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida... O autoconhecimento - invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta – nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modos específicos, pelos outros (CALHOUN *apud*. CASTELLS, 2000, p. 22).

Diferentes tradições teóricas, no âmbito das ciências sociais, vêm tratando de concepções de identidades que se voltam, por um lado, para categorias estabelecidas *a priori* e, por outro, para entidades construídas por processos históricos, culturais e políticos na fala em interação. Esses últimos por sua vez gerarão os sentimentos responsáveis pela formação das identidades, pois a sensação de pertencimento passa a obedecer à lógica da necessidade do indivíduo de estar contido num sistema social que abarque as características individuais em torno de significações homogêneas e representativas para a construção das identidades coletivas.

CASTELLS caracteriza a identidade como "o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (ais) prevalece (em) sobre outras fontes de significado" (2000, p. 22). Logo, entende-se que a construção identitária evolui em função de seus processos de identificação, assimilação e rejeição.

A identidade é, então, construída a partir de um repertório cultural que se apresenta na sociedade, que pode se expressar como conhecimento científico, práticas artísticas ou religiosas. Mas "todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo e espaço" (*ibidem*, p. 23-24). Isso quer dizer que a questão cultural nos confronta com uma disposição de saber ou com uma distribuição de práticas que existem lado a lado, designando uma forma de contradição ou até mesmo antagonismo social que tem que ser negociado em vez de ser negado. Estabelece-se quem está apto ou se interessa a pertencer a determinados grupos de acordo com suas identidades.

Nesse sentido, retomo a colocação Kathryn Woodward que define a "identidade" como "aquilo que temos em comum com algumas pessoas e o que nos diferencia de outras. É uma mescla de posicionamento individual com relações sociais. Cada pessoa vive uma variedade de identidades potencialmente contraditórias" (2003, p. 13).

Nessa perspectiva, a identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (...) A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso a medida em que os sistemas de significado e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade

desconcertante e cambiante de identidade possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – aos menos temporariamente (HALL, 1999, p. 13).

As identidades, como mostra Hall, estão em constante processo de formação a depender dos fatores sociais que agem sobre os indivíduos. Daí a necessidade de se formular estratégias que permitam que, mesmo com a hibridização das culturas e formação múltipla das identidades, sejam construídos aspectos que reúnam os indivíduos em categorias de acordo com algumas características comuns ao grupo e que esses se sintam como parte de um todo.

Nesse sentido, ao invés de pensarmos sobre identidade como um fato já concluído, devemos pensar sobre identidade como uma 'produção', que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação. Nesse contexto, a cultura, enquanto expressão da produção de bens simbólicos que definem as identidades surge como uma síntese de representações capazes de produzir identificações dos sujeitos de acordo o contexto.

Dessa forma, a língua estrangeira é a língua *estranha*, é língua do estranho, do outro. Tal estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração. No primeiro caso, é o medo da despersonalização que sua aprendizagem implica medo do estranho, do desconhecido, medo do deslocamento ou das mudanças que poderá advir da aprendizagem de uma outra língua.

O medo pode, em circunstâncias peculiares, bloquear a aprendizagem, impondo uma barreira ao encontro com o outro, dificultando e, por vezes, impedindo uma aprendizagem eficaz e prazerosa. Não devemos esquecer que os alunos aprendem LE com objetivos variados. Há pessoas que não têm motivação integrativa para aprender uma LE, possui somente motivação instrumental. Moita Lopes (1996), enfatiza que neste caso o ensino da cultura não preenche as necessidades de aprendizagem. Um aluno que precisa aprender uma língua estrangeira para ler textos específicos não tem necessidade de ser exposto a aspectos culturais da LE que está aprendendo. Também tem que levar em conta a biculturalidade para não tornar objetivo elitizante e não distanciar o propósito dos aprendizes da LE.

#### 4. Considerações finais

Enquanto fonte primordial de sentido para que os sujeitos se localizem socialmente, as identidades funcionam como manifestações móveis pelas quais podem ser construídos os sentidos necessários para a convivência na coletividade. Santos (1999, p. 135) afirma que. "as identidades culturais não são nem rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes processos de identificação". Destarte, devem ser encontradas formas dos indivíduos irem se identificando com vários contextos sociais e culturais a fim de fornecer sentidos às suas experiências. Portanto, entender o processo de 'ensino-aprendizagem' de uma língua "estrangeira" é percebê-lo como parte integrante de um amplo processo de *redefinição de identidades*.

#### 5. Referencias Bibliográficas

- ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. Trad. De Lólio L. de Oliveira. São Paulo: Ática, 1989.
- BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana L. L. Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 4 ed. Campinas: UNICAMP, 1995.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Diferentes, desiguais e desconectados: MAPAS DA INTERCULTURALIDADE**. Trad. Luiz Sérgio. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2005.
- CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. Trad. Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Trad. Lauro Fraga de Almeida Sampaio. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Lauro Fraga de Almeida Sampaio. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2000.



*interessados no Multiculturalismo e a importância do Português na Europa e no Mundo, chamo a atenção para algumas das problemáticas daí decorrentes, como por exemplo a importância do Português como língua franca e como ponte de ligação entre culturas.*

*Partilho algumas preocupações quanto à formação de tradutores e intérpretes cuja língua materna é o Português ou, pelo menos, que têm Português na sua combinação linguística. Algumas estratégias relativas ao treino desses "mediadores linguísticos de culturas" são apontadas, assim como os desafios europeus e mundiais que se colocam ao ensino da tradução e particularmente da interpretação.*

## 2. Introdução: a Língua Portuguesa e uma Formulação de Hipótese

Neste artigo, examino sumariamente a problemática das relações entre nações europeias diferentes, e defino como se articula o Português no contexto da União Europeia. Baseada na observação dos factos, proponho a seguinte questão de investigação: Será que o Português Europeu e Mundial é um presente do passado para o futuro no que toca à tradução, particularmente na interpretação? Para responder a esta pergunta de pesquisa, apresento algumas hipóteses, sugerindo que a Língua Portuguesa tem importância no Multiculturalismo, na Comunicação, como língua oficial e de trabalho, como língua franca e ponte de ligação entre culturas. Julgo que com 27 nações diferentes juntas, a Europa está a enfrentar novos desafios em termos de integração. Isto é, a União Europeia, onde há a necessidade de responder com uma única voz às solicitações globais tais como a cooperação com os países em desenvolvimento ou dar resposta a outras superpotências necessita de elementos realmente integrados. O respeito e a tolerância em relação a cada nação são fundamentais. Em segundo lugar, examino sumariamente a situação do Português como língua internacional e o impacto que isso tem no ensino/aprendizagem da interpretação, especialmente entre os bilingues. Examinarei também as noções de Cultura e Bilinguismo.

## 3. O Português Mundial

A Língua Portuguesa tem uma dimensão universal porquanto muitas instituições internacionais a utilizam como língua oficial e/ou de trabalho. As nações lusófonas têm, no entanto, inclinações próprias, pois são estados independentes e soberanos. Como o Professor Adriano Moreira observou, "Portugal pertence à União (política) Europeia, Cabo Verde, Guiné e São Tomé são atraídos para a área do franco, Angola ficará abrangida no espaço liderado pela África do Sul, Moçambique entrou para a Comunidade Britânica, e o Brasil dinamiza o Mercosul" (2001:19). Mas todos nós, conjuntamente com Timor, pertencemos à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Na sua Declaração Constitutiva, os Chefes de Estado e de Governo de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe, reunidos em Lisboa, no dia 17 de julho de 1996, e considerando os bons resultados das reuniões de Ministros dos Negócios Estrangeiros e das Relações Externas dos Países de Língua Portuguesa, realizadas em Brasília em 9 de fevereiro de 1994, em Lisboa em 19 de julho de 1995, e em Maputo em 18 de abril de 1996, bem como dos seus encontros à margem das 48ª, 49ª e 50ª Sessões da Assembleia-Geral das Nações Unidas, reafirmaram que a Língua Portuguesa:

“• Constitui, entre os respetivos Povos, um vínculo histórico e um património comum resultantes de uma convivência multissecular que deve ser valorizada;

• É um meio privilegiado de difusão da criação cultural entre os povos que falam português e de projeção internacional dos seus valores culturais, numa perspetiva aberta e universalista;

• É igualmente, no plano mundial, fundamento de uma atuação conjunta cada vez mais significativa e influente;

• Tende a ser, pela sua expansão, um instrumento de comunicação e de trabalho nas organizações internacionais e permite a cada um dos Países, no contexto regional próprio, ser o intérprete de interesses e aspirações que a todos são comuns.” Queriam, assim “Incrementar o intercâmbio cultural e a difusão da criação intelectual e artística no espaço da Língua Portuguesa, utilizando todos os meios de comunicação e os mecanismos internacionais de cooperação;

• Evitar esforços no sentido do estabelecimento em alguns Países-Membros de formas concretas de cooperação entre a Língua Portuguesa e outras línguas nacionais nos domínios da investigação e da sua valorização;

(...)\* Dinamizar e aprofundar a cooperação no domínio universitário, no da formação profissional e nos diversos setores da investigação científica e tecnológica com vista a uma crescente valorização dos seus recursos humanos e naturais, bem como promover e reforçar as políticas de formação de quadros;

(...)\* Promover medidas, particularmente no domínio pedagógico e judicial, visando a total erradicação do racismo, da discriminação racial e da xenofobia". Foi nessa altura que decidiram constituir a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

Esta Declaração Constitutiva foi ratificada pela República de Angola a 28 de julho de 1997; a República Federativa do Brasil ratificou a 25 de março de 1997 e depositou no Secretariado Executivo a 5 de maio de 1998; a República de Cabo Verde ratificou a 7 de março de 1997 e depositou no Secretariado Executivo a 19 de junho de 1998; a República da Guiné-Bissau ratificou a 8 de maio de 1997 e a República de Moçambique ratificou a 1 de julho de 1997. A República Portuguesa ratificou a 8 de julho de 1997 e depositou no Secretariado Executivo a 31 de julho de 1998. A República Democrática de São Tomé e Príncipe ratificou a 28 de outubro de 1997 e mais tarde Timor-Leste aderiu em 1 de agosto de 2002. Mas além da CPLP existem outras instâncias internacionais que visam a defesa da Língua Portuguesa como património mundial.

A Associação das Universidade de Língua Portuguesa (AULP) é uma Organização Não Governamental, fundada em 1986 na cidade da Praia, Cabo Verde, com a sua sede em Lisboa, que visa promover a cooperação entre as Universidades e Instituições de Ensino e Investigação de nível superior que dela sejam membros. O objetivo principal é a salvaguarda e o desenvolvimento da língua comum: o Português. Tem como atividades específicas, as seguintes:

- "Promover projetos de investigação científica e tecnológica, estimulando o conhecimento da realidade e o desenvolvimento de cada um dos países;
- Incrementar o intercâmbio de docentes, investigadores, estudantes e técnicos;
- Estimular acordos bilaterais entre as diversas instituições, com particular destaque para o reconhecimento mútuo de habilitações literárias e graus académicos e científicos;
- Fomentar a reflexão sobre o papel da Educação Superior;
- Apoiar a criação de novas estruturas de ensino e de investigação".

A AULP tem desenvolvido diversos projetos que, de forma geral, podem ser identificados por: *Projeto Intercâmbio*, *Projeto Formação Avançada*, *Projeto Publicações* e *Projeto Encontros* destinados a abordar problemas da Língua e do Desenvolvimento dos Países de Língua Oficial Portuguesa.

Também há instituições internacionais que figuram na Plataforma Portuguesa das Organizações Não-Governamentais e que desenvolvem a defesa do Português como Língua Mundial: a Missão Permanente de Portugal junto das Organizações Internacionais em Viena, a OIM – Organização Internacional para as Migrações – Missão em Portugal, na ONU – Organização das Nações Unidas, há a Secção das Organizações Não Governamentais do departamento de informação pública, a Missão Permanente de Portugal junto da Organização das Nações Unidas, a Missão Permanente de Portugal junto da UNESCO, a Missão Permanente junto dos Organismos e Organizações Internacionais em Genebra e do Departamento Europeu das Nações Unidas e a UCCLA – União das Cidades Capitais Luso-Afro-Américo-Asiáticas e certamente outras instituições ainda.

A Língua Portuguesa tem lutado pelo seu reconhecimento em variadas instituições internacionais, como por exemplo, na Organização Internacional do Trabalho. Os PALOP aderiram à OIT na segunda metade dos anos 70, imediatamente após as respetivas independências. Na orgânica da OIT, estes cinco Estados-Membros (e, mais tarde, Timor Lorosae) ficaram cobertos pela rede de Escritórios que em África (e na Ásia) tinham, naturalmente, sido instalados em países francófonos ou anglófonos após o grande movimento de descolonização dos anos 50 e 60. Mas não sendo o Português uma língua oficial do sistema das Nações Unidas, a documentação

produzida só muito raramente era traduzida para português. Por outro lado, a capacidade de intervenção dos delegados lusófonos nas grandes Conferências e reuniões técnicas da Organização era muitas vezes limitada por problemas linguísticos. A partir de meados dos anos 90, começaram a surgir alguns sinais animadores de emancipação do Português na OIT. A partir da adesão de Timor-Leste independente à CPLP passámos a constituir-nos num grupo linguístico de mais de 250 milhões de falantes, reunindo oito países. O papel da língua portuguesa saiu igualmente valorizado através de um importante acordo com Portugal sobre a utilização do Português como língua de trabalho da Conferência da OIT. Nesse quadro, o Português passou, a partir de 2000, a ser língua de trabalho (passiva) quer nas comissões quer nas sessões plenárias da Conferência na qual participam mais de uma centena de delegados lusófonos.

#### 4. O Português Europeu

Segundo afirmam Manuela Silva e Heloísa Perista, “não é uma fatalidade para Portugal continuar a ser, ao longo dos próximos anos, uma periferia subdesenvolvida da Europa” (1995:10). Portugal pode ser um parceiro ativo na defesa da Língua Portuguesa como fator importante: pode haver a afirmação da língua portuguesa como instrumento aglutinador e gerador de consenso a uma escala global, havendo a promoção da cultura portuguesa como fator de uma mais-valia nacional, havendo um reforço possível das relações privilegiadas com os PALOP e Timor-Leste com a finalidade de alcançar uma cooperação para o desenvolvimento contribuindo para a paz e a segurança internacional, prevenção dos conflitos, redução da pobreza e inserção destes países na economia global, reforço da posição da CPLP no quadro das organizações regionais e multilaterais, designadamente através de iniciativas quanto à cooperação Norte-Sul, pode haver maior participação de Portugal no comércio e investimentos globais, nomeadamente através do reforço das relações com as regiões mais dinâmicas e inovadoras da economia mundial, pode haver um aumento do papel produtivo das comunidades lusas, incluindo nos domínios da ciência e tecnologia, valorizando assim a imagem de Portugal e dos respetivos produtos junto dos países de acolhimento. De facto, Portugal pode apostar no envolvimento da população e das instituições nacionais na construção europeia.

Para além de tudo isto, há a considerar a dimensão de língua oficial nas instituições da União Europeia, e apesar de o Português não ser ocasionalmente língua de trabalho na Comissão Europeia, é-o sempre no Parlamento Europeu, pois os Deputados expressam-se na sua língua e têm a apoiá-los grandes equipas de tradutores e intérpretes de língua materna também portuguesa.

#### 5. Importância da Língua Portuguesa: Multiculturalismo(s) e Comunicação

Fred E. Jandt (2003, a) faz a distinção entre diversas perspetivas para definir “cultura”, a saber: a *perspetiva histórica* – neste sentido, a cultura é o conjunto das tradições que são passadas às gerações futuras. Se nós adotarmos a *perspetiva behaviorista*, a cultura será a maneira adquirida e partilhada de se comportar na vida; por um lado, se nós preferirmos a *perspetiva simbólica*, definiremos a cultura como forma arbitrária dos sentidos simbólicos que uma sociedade convencionou e que segue. Mas se nós preferirmos a *definição estrutural*, a cultura, então, pode ser o conjunto dos padrões, as ideias, os símbolos ou os comportamentos relacionados com um grupo ou povo. Finalmente, para a *perspetiva normativa*, a cultura é tudo aquilo que deve ser adotado como ideal, os valores e regras de conduta em sociedade. Na presente instância, considerarei *cultura* num contexto alargado, isto é, cultura será tudo o que é aprendido para comunicar em sociedade.

Comunicar é partilhar valores, ideias, *Weltanschauungen*, como os alemães dizem. A comunicação é usada para uma compreensão melhor dentro de uma sociedade, entre povos, nações e civilizações. Mas uma comunicação eficaz pode somente ocorrer quando há uma base comum, um relacionamento com empatia ou, pelo menos, simpatia. Uma comunicação ineficaz pode ser a causa e a consequência simultaneamente de divergências e conflitos entre indivíduos e grupos. Além disso, para Sylvia Vlaeminck, “a comunicação não é só usar as mesmas palavras, sobretudo pretende-se

que verse a compreensão e o respeito pelas outras culturas, os seus valores e costumes " (2003, minha tradução do inglês). Concordo completamente com esta afirmação.

Ainda de acordo com Jandt (2003, b), *uma comunicação intercultural* " está relacionada não só com a comunicação entre indivíduos, mas também com a comunicação entre grupos." No *best-seller* de Tom R. Reid, indica-se que "a Europa é hoje um lugar mais integrado do que em qualquer altura desde o Império Romano" (2005, minha tradução do inglês). A Europa é hoje uma amálgama de países diferentes, mas na diversidade há, no entanto, unidade. O lema da União Europeia é, de facto, *Unidade na Diversidade*.

Eu defendo o princípio que advoga uma identidade europeia, não obstante o facto que cada pessoa ou povo possa ter as suas peculiaridades. As idiossincrasias, naturalmente, são permitidas – o que torna a individualidade possível é a tolerância para com todos e o que torna a Europa interessante é, de facto, a diversidade. Uma outra nova tendência na comunicação intercultural é o caminho para a paz estável e duradoura, o que é tranquilizante, se pensarmos em todas as disputas que dilaceraram a Europa nos séculos mais recentes.

Patrick Stevenson apresentou o problema das políticas relacionadas com a integração na Alemanha e que são baseadas nos princípios que ligam o conhecimento da língua local a uma "capacidade de integração" (*Integrationsfähigkeit*): "A Lei da Imigração passou no *Bundestag* e foi ratificada pela segunda câmara, o *Bundesrat*, em março de 2002" (2006, minha tradução do inglês). Este princípio pressupõe que os imigrantes têm de ser linguisticamente competentes no seu país de acolhimento como sinal de integração e bom relacionamento com os habitantes nacionais. Mas esta noção leva-nos à problemática das minorias linguísticas. Entre outros, Vanessa Pupavac e Sue Wright apontaram as implicações da categoria da *minoría lingüística* (Pupavac, 2006; Wright, 2004, a). A língua é vista como uma parte essencial da identidade e da autoestima de uma comunidade e separar comunidades linguísticas diferentes pode conduzir a divisões e a conflitos étnicos assim como à exclusão social com a "*ghettoização*". Os estados devem manter as línguas das minorias protegidas e também as suas comunidades, mas esta pode também ser uma causa para a discriminação com base na língua. Para Sue Wright, "é difícil ver como o multilinguismo pode ser apresentado como positivo ao nível da comunidade, como um sinal de vitalidade, diversidade e criatividade, mas a nível nacional é desagregador, economicamente desvantajoso e limitativo" (2004, a), minha tradução do inglês) Esta observação leva-me a comentar que a nível da União Europeia, somente os falantes que dominam a *língua do poder* podem ser ouvidos se o seu interesse for *lobbying*, por exemplo... Mas todos têm o direito de ver a sua língua reconhecida, de um ponto de vista legal, pelo menos. Por outro lado, na prática, é verdade que só os mais aptos para se expressarem na língua do poder têm melhores possibilidades de serem ouvidos.

### 5.1. O Português como Língua Oficial e de Trabalho

Existe a noção universalmente aceite que defende a não-discriminação baseada no emprego da língua. De facto, não é só a Carta das Nações Unidas, no seu Artigo 13, que assim o recomenda; também a Declaração Universal dos Direitos Humanos ou mais tarde, a Declaração sobre os Direitos de Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas ou Linguísticas quando foi adotada a Resolução 47/135 de 18 de dezembro de 1992 pela Assembleia Geral das Nações Unidas assim o defendem. Como Ramón Garrido Nombela e Miguel Á. Navarrete afirmaram: "Para que estes atos [atos legais] cheguem à população dos Estados-membros e sejam corretamente entendidos e aplicados, é absolutamente necessário dispor de um regime multilingue de produção dos ditos" (2004:154, minha tradução do galego). Isabel Hub de Faria, Coordenadora do Ano Europeu das Línguas – 2001, em Portugal e Presidente da AILP considerou que, apesar do Português ser falado no Mundo por cerca de 200 milhões de falantes e ser a quinta língua mais falada no Mundo "não acarreta, na prática, o estatuto devido à sua representação e visibilidade. Por exemplo, mesmo em organizações internacionais de escopo mundial, como é o caso da ONU, o Português não é língua de trabalho." O Português tem uma dimensão linguística transcontinental, mas na Europa tem apenas uma representação de 3%. A Língua Portuguesa serve também o interesse da partilha de recursos de conhecimento, e há a necessidade de um novo

perfil de Formador de Português, com especial destaque para a formação do Português como Língua estrangeira, constituindo desde já desafios para o presente e o futuro.

## 5.2. O Português como Língua Franca e Ponte de Ligação entre Culturas

Para entendermos o papel do Português como língua franca e ponte de ligação entre culturas é necessário refletir um pouco sobre o papel dos meios de difusão, vulgo comunicação social. Na realidade, considero o papel da "RTPInternacional" e da "RTPÁfrica" como fundamentais quanto ao fenómeno da união e padronização da Língua Portuguesa entre as comunidades lusas e lusófonas espalhadas pelo mundo. A "SIC" tem um canal internacional desde 1997 e também é inegável o seu contributo para a divulgação da cultura portuguesa e para a união na Lusofonia. Quanto ao fenómeno das telenovelas, poderia comentar mais detalhadamente quanto à qualidade (literária por vezes duvidosa), mas prefiro afirmar a sua importância no estabelecimento de uma interlíngua própria, partilha da pelos espectadores que assistem à difusão das mesmas telenovelas.

É interessante observar que ao longo dos tempos, e centrando-me mais agora no caso da União Europeia, línguas diferentes foram propostas para serem *lingua-franca*: considerando os primeiros estados-membros que fundaram aquela que nós hoje chamamos União, a língua mais natural para a comunicação entre os estados era o Francês.

Na sua obra *Langage, langues et mémoire*, Danica Seleskovitch, que foi intérprete de Jean Monnet, lembra que houve uma época em que aquele pai da União Europeia desejou que houvesse apenas uma língua de trabalho nas então Comunidades Europeias; mas ele também considerou que não se deveria escolher para a administração alguém só porque se expressa bem naquela língua, dever-se-ia escolher a pessoa pelas suas competências técnicas e pelas qualidades humanas, privilegiando, assim a defesa do multilinguismo por causa da necessidade de eficiência no trabalho (2002: 311).

Com o passar do tempo, o Latim foi sugerido também para se transformar na língua do Parlamento Europeu, à semelhança do que os Israelitas fizeram com a sua língua no seu país. Mas talvez porque favoreceria os falantes de Línguas Românicas em relação a outros ou porque o Latim era associado ao Estado do Vaticano e à Igreja Católica, a ideia do Latim como *lingua franca* foi esquecida. O Esperanto foi visto também como uma possível *lingua franca* global, mas porque é uma língua artificial que, mais uma vez, favoreceria os falantes de Línguas Românicas, a ideia também foi abandonada.

Com os alargamentos europeus em 2004 e em 2007, outros doze países se juntaram à União e uma tendência nova na comunicação intercultural está a ter lugar – refiro-me ao advento da Língua Inglesa que está a crescer como *lingua franca* confirmada. No seu estudo sobre línguas de trabalho na União Europeia, Victor Ginsburgh e Shlomo Weber defendem que há um multilinguismo oficial, por um lado e que por outro lado, "o aumento no conhecimento das línguas entre as gerações mais novas é realmente notável" (2005, minha tradução do inglês). Julgo que uma das maiores causas responsáveis por este fenómeno é o ensino da Língua Estrangeira (L2) com a *abordagem comunicativa*, que já provou ser um método melhor do que usar só livros de gramática ou exclusivamente a tradução de expressões na sala de aula. É interessante notar, no entanto, que mesmo que os povos sejam fluentes na L2, há a possibilidade de mal-entendidos transculturais. Às vezes, uma comunicação intercultural é mal sucedida devido aos antecedentes culturais de cada pessoa. Yumi Nixon e Peter Bull chegaram a conclusões interessantes após o seu estudo com inquiridos britânicos e japoneses (2006). Por outro lado, Kinga Williams e Rosa Aghdami propuseram o que chamaram "the Mensana model of managing migration" com um processo psicológico de cinco estágios aos quais as pessoas que migram se devem submeter, a fim de lidar saudavelmente com os choques culturais (2005).

Talvez possa parecer-vos uma euro-entusiasta demasiado otimista quanto ao ensino/aprendizagem de línguas e quanto à formação profissional como meios adequados para conseguir qualidade de vida económica, mas na realidade, e de acordo com Sylvia Vlaeminck, Chefe de unidade da política da língua na Direção Geral da Educação e Cultura em 2003, "uns 200 projetos (selecionados de uns 1300 projetos apresentados) foram cofinanciados pela Comissão. É

interessante notar que para ¼ das instituições coordenadoras foi essa a primeira ocasião de cooperar com a Comissão" (2003, minha tradução do inglês).

## 6. A Formação de Tradutores e/ou Intérpretes: Agentes Mediadores Linguísticos de Culturas

Mais do que só serem meros reprodutores de um texto oral ou comunicação escrita numa língua diferente, os tradutores e os intérpretes desempenham a difícil tarefa de ter de interpretar os paradigmas culturais e os símbolos civilizacionais que estão relacionados com ambas as línguas de partida e de chegada. Mais do que meros leitores, têm de ser intérpretes de duas realidades socioculturais, de dois universos linguísticos e de dois contextos civilizacionais. E é devido a estes factos que a formação de tais agentes mediadores linguísticos de culturas é de extrema importância, se se quiser alcançar a excelência no trabalho de interpretação onde o Português entra na combinação linguística.

### 6.1. A Problemática do Bilinguismo

Talvez os professores de interpretação prefiram ensinar estudantes bilingues, porque pensam que, pelo menos, os estudantes não terão problemas nas línguas de partida e/ou de chegada. Eu diria que os problemas da língua são provavelmente o maior obstáculo para alguém se tornar num bom intérprete. O intérprete ideal não tem dificuldades de expressão em nenhuma das línguas de trabalho que está a usar. É importante compreender que se nós formos bilingues, no entanto, não significa necessariamente que seremos intérpretes melhores apenas por causa de nosso bilinguismo. Isto pode parecer estranho à primeira vista, mas o caso é que há muitas variáveis envolvidas na tarefa da interpretação que impedem que nós digamos que o bilinguismo é a condição *sine qua non* para se ser um grande intérprete de conferência. As palavras-chave aqui são, indubitavelmente os conceitos de bilingues verdadeiros e os falsos que passarei a definir. A minha hipótese vem da observação de estudantes bilingues e não-bilingues de interpretação na sala de aula. Tive treino para ser intérprete profissional de conferência quando tinha sensivelmente vinte e dois anos, fui intérprete de conferências temporária no Parlamento Europeu durante muito pouco tempo, tendo praticado ocasionalmente numa base de voluntariado desde então. Tornei-me instrutora de intérpretes de conferência em 2001. As nossas aulas envolvem a interpretação de conferência consecutiva e simultânea. O comportamento e as dificuldades dos estudantes chamaram a minha atenção para uma divisão possível entre futuros intérpretes bilingues e não-bilingues. Num mundo global multilingue em que hoje vivemos, viajar entre fronteiras geográficas já não é um evento importante na vida de alguém, porque se tornou um acontecimento muito frequente e comum. No contexto da Europa, onde vinte e cinco países mudaram o conceito dos seus limites desde maio de 2004, com a integração dos dez países novos na União Europeia, e mais dois em 2007, a circulação de pessoas torna-se cada vez mais comum por razões económicas, relações de negócios ou por causa do turismo. A noção que cada país tem somente uma língua com a qual se identifica uma nação já não existe nos nossos dias, porque línguas estrangeiras ou segundas línguas estão a ser ensinadas na escola e muitas línguas são faladas nas ruas de todas as grandes cidades na Europa. A migração é um facto que ninguém pode ignorar nas épocas modernas; e os emigrantes trazem os seus hábitos linguísticos com eles para o país anfitrião, para o qual se deslocam. Não é raro que numa sociedade monolíngue, a maioria das pessoas possa falar outras línguas, mesmo se o país estiver algo fechado ao contacto com o exterior. Quando uma criança nasce, a maior probabilidade é a de crescer numa família monolíngue numa sociedade multilingue. A situação mais comum é aquela em que os Pais falam a mesma língua com os seus filhos. Naturalmente que os casais de nacionalidades diferentes são muito vulgares em capitais cosmopolitas como Bruxelas, por exemplo. Particularmente no exemplo de Bélgica é muito fácil alguém transformar-se num bilingue funcional. Para mim, "um bilingue funcional" é alguém que tem duas línguas equilibradas igualmente. Isto quer dizer que os falantes conseguem funcionar bem em ambas as línguas; funcionar bem em ambas as línguas significa que as capacidades comunicativas estão desenvolvidas para sobreviver eficazmente em ambientes com as duas línguas, e no caso concreto da Bélgica, as pessoas podem ser igualmente fluentes em Francês e em Neerlandês, e consequentemente, há um equilíbrio no seu funcionamento bilingue.

Em Portugal, a situação é muito diferente: as pessoas aprendem, ouvem e falam somente o português na maior parte dos casos, e todas línguas restantes são de influência exterior. Naturalmente que o inglês é amplamente difundido devido aos meios de comunicação social e porque a sua aprendizagem agora está a ser introduzida cada vez mais cedo nos primeiros anos de escolaridade. Em Portugal, quando alguém reivindica ser um bilingue, ou é porque viveu no estrangeiro ou porque os seus pais são emigrantes Portugueses fora de Portugal ou ainda porque são imigrantes estrangeiros a viver e/ou a trabalhar em Portugal. Quanto ao exemplo concreto do Instituto Politécnico do Porto, onde tenho ensinado desde 1993, gostaria de indicar que encontramos muitos estudantes que viveram na maior parte em França ou na Alemanha e que são, conseqüentemente, bilingues de Francês e Português ou Alemão e Português. Até agora, ainda não tive bilingues filhos de imigrantes Russos, Ucrânicos ou Chineses em Portugal. Menciono estas três nacionalidades, por constituírem a maioria dos imigrantes neste país cuja língua materna não é o Português. Não me estou a referir agora a filhos de imigrantes da Lusofonia cuja língua materna é o Crioulo e que falam geralmente Português muito bem. O estudante bilingue típico no exemplo do Instituto Politécnico do Porto, (se é que se pode falar de casos típicos, porque há sempre muitas variantes nas experiências de vida de cada pessoa) foi nado e criado por pais portugueses na Europa, particularmente na França ou na Alemanha. O que acontece neste tipo de situação é o choque imediato entre a cultura do lar e a cultura fora do lar. Não é nenhum espanto que a cultura dos pais acabe por não ser totalmente assimilada pelos filhos e não nos podemos esquecer que as sociedades exercem uma forte pressão para que a assimilação aconteça. Conseqüentemente, é comum que os pais falem aos filhos na sua língua portuguesa, e que recebam respostas dos filhos em francês ou em alemão, conforme o país de acolhimento.

O conceito de bilingues verdadeiros e de falsos bilingues vem exatamente dos contextos que eu tenho vindo a descrever. O que tenho observado durante a minha experiência como professora de interpretação é que muito raramente se encontra um bilingue verdadeiro. Geralmente, os futuros intérpretes são proficientes em determinadas áreas vocabulares e de comunicação, mas ineficazes noutras; há determinados setores nas suas capacidades comunicativas que são restritas a uma das duas culturas e conseqüentemente, línguas. Alguns, mas poucos, são realmente muito bons em ambas as línguas. Expressam-se corretamente, conhecem bem as expressões idiomáticas em ambas as línguas, sabem interpretar bem; outros, isto é, a maioria dos bilingues com os quais eu trabalhei têm determinadas limitações. Em casos extremos, tenho visto bilingues para os quais ter tido um contacto tão próximo com ambas as línguas lhes trouxe mais problemas do que vantagens; ou seja, não são satisfatoriamente proficientes em nenhuma das duas línguas, não funcionam bem em nenhum dos mundos culturais, as suas capacidades comunicativas estão comprometidas, e como resultado, o seu treino para se tornarem bons intérpretes de conferência é muito moroso e esgotante.

## 6.2. Técnicas de Treino na Sala de Aula

No treino de intérpretes fazemos a diferença entre intérpretes de comunidade e intérpretes de conferência. De acordo com os objetivos profissionais dos estudantes, enfatizamos um dos dois em termos de gestão de tempo de treino na sala de aula e escolhemos os *curricula* para preparar melhor os estudantes para os seus trajetos futuros na carreira profissional.

Para mim, a interpretação de comunidade é aquela que tem a função social de ligar pessoas de línguas diferentes numa instituição. Por conseguinte, uma sessão de tribunal ou uma consulta de cuidados maternos no hospital podem ser dois casos diferentes da interpretação de comunidade. Praticamos outras formas de interpretação de comunidade, mas por exemplo, montamos um teatro onde há clientes, instituições e intérpretes. Este tipo de exercício envolve bastante os estudantes porque todos têm um papel ativo e um papel no curto prazo. Os estudantes fazem a preparação da situação concreta idealizada que terão de interpretar como atores na aula, simulando a vida real como profissionais. O trabalho de grupo é incentivado fortemente e este é o lugar onde os bilingues mostram a maior parte as suas capacidades. Pode soar especulativo e compreendo que é sempre perigoso generalizar, mas tenho observado bons desempenhos entre os bilingues nestes exercícios. Pode ser porque experimentaram nas suas vidas situações idênticas no estrangeiro quando tiveram que agir como pontes culturais entre os seus pais e as instituições do país anfitrião. A verdade é que observei

que os intérpretes bilingues com o Português na sua combinação linguística se transformam nos melhores intérpretes de comunidade, mesmo se forem falsos bilingues.

Numa aula de interpretação de conferência temos basicamente dois tipos principais de treino: a interpretação consecutiva e a simultânea. Durante um discurso com interpretação consecutiva, o orador discursa durante alguns momentos, de um máximo de dois ou três a oito ou dez minutos, a seguir para e o intérprete dá a sua versão do discurso na língua-alvo com uma duração menor. Então, o intérprete para e o orador retoma o discurso no momento onde tiver sido interrompido. No exemplo da interpretação consecutiva, o orador e o intérprete enfrentam as mesmas plateias, e quando o orador discursa, o intérprete faz a tomada de notas. Ao contrário dos antigos estenógrafos, que aprendiam símbolos de acordo com os sons da língua e que, portanto, era baseada no registo de símbolos, abreviaturas e fonética, os futuros intérpretes anotam a relação entre as ideias. Cada discurso tem uma sequência lógica e quando falamos fazemos a parte de uma frase depender da outra como uma causa e consequência simultaneamente. Isto foi descrito pelos estudos de análise do discurso, que constituem uma fonte de inspiração para a tomada de notas na metodologia do treino de intérpretes. Recomendo sempre aos meus alunos um registo de notas estético. Aparentemente, um futuro intérprete tem que ser um bom ator e também um artista plástico. Têm que usar uma folha de papel como se fosse uma pintura; no fim de uma sequência de discurso, terão que ver no seu papel algo como uma escada em que os degraus mais elevados são as partes mais importantes das frases, os degraus mais baixos são menos importantes e no meio vemos a relação das duas partes. Escrevendo do alto para baixo da página e da esquerda para a direita, os intérpretes desenvolvem as suas notas simbólicas e pessoais. Na Europa, duas filosofias de sistemas de tomadas de notas coexistiram no tempo: os estilos coletivo e o individual. O primeiro é de inspiração socializante, onde os intérpretes eram incentivados a adotar os mesmos símbolos para trabalharem em equipa, mas no Ocidente havia um sistema mais individualista orientado pelo sistema de competição no mercado. Desta forma, o intérprete era estimulado a desenvolver uma maneira personalizada, individual de fazer a tomada de notas. Assim, um símbolo que para alguns intérpretes possa significar algo, poderá eventualmente significar algo diferente para um outro. Entretanto, há determinados símbolos que são mais ou menos "universalmente" usados pela maioria dos intérpretes: um país é representado por um quadrado, visto que o mundo é representado por uma esfera; um "x" pode significar a guerra, um conflito, oposição, porque parece duas lanças numa batalha, a lutar; um sinal de visto pode significar que a situação é boa, o problema está resolvido, as conversações de paz foram bem-sucedidas, está à vista uma solução, tudo está "OK". Também as setas são muito úteis: se uma seta for virada para cima, significa que é bom, se para baixo, tem um significado negativo; assim, se o orador disser "a situação económica tem florescido nos dois meses passados", por exemplo, a única coisa que o intérprete anota é uma seta que vai para cima. Se o orador disser que "o desenvolvimento das despesas não floresceu desde 2005," a única coisa nas notas do intérprete é uma seta que vai para cima com o símbolo da negação (a palavra em inglês com duas letras "NO" ou um "X" sobre a seta). "A taxa do desenvolvimento diminuiu na década passada" pode anotar-se com somente uma seta que vai para baixo. Se, por outro lado, nós falássemos sobre "flutuações na taxa ou na percentagem do preço," a nossa seta estaria a "flutuar," como se fosse uma pequena serpente, indo para cima e para baixo. Se nós quisermos expressar ênfase, sublinhamos o que tomamos nota; se nós quisermos dizer "um aumento ligeiro," por exemplo, sublinhamos intermitentemente a seta que vai para cima. As abreviaturas e os acrónimos também constituem uma parte importante na tomada de notas para a interpretação consecutiva, porque são escritas rapidamente e podem significar uma única sequência com muitas palavras, tais como nomes de organizações, partidos, uniões, associações ou instituições. Números e datas devem imediatamente e inteiramente ser anotados, porque são esquecidos facilmente. O desenvolvimento da memória é essencial no processo do treino de um intérprete: nós temos uma memória a curto, médio e longo prazos. Quando interpretamos consecutivamente, usamos a memória a curto prazo e temos um dispositivo automático de entrada da memória que é ajudado pela tomada de notas; quando interpretamos simultaneamente, a memória de muito curto prazo está ativada. Retemos geralmente na memória de curta duração não mais de cinco elementos, portanto não devemos esperar mais do que este limite antes de começar a interpretar. Mas com a ajuda das notas, os elementos que nós retemos na nossa memória aumentam substancialmente, apenas porque nós os registamos. Mesmo se nós não lêssemos as nossas notas quando repetimos o discurso do orador na língua-alvo, teríamos um

desempenho melhor, apenas porque tínhamos anotado. Naturalmente a finalidade real de anotar informação sobre o discurso que está a ser feito é ajudar a memória, mas às vezes o orador fala a tal velocidade, que o intérprete tem que muito rapidamente anotar apenas os elementos mais importantes numa forma legível e de leitura fácil porque estão apresentáveis.

Danica Seleskovitch e Marianne Lederer propõem os seguintes passos na técnica de tomada de notas para a interpretação consecutiva: anotar as ideias, os termos transcodificáveis, os números, os nomes próprios, os termos técnicos, as enumerações (2002: 51-52). E mais adiante, as mesmas autoras defendem como fundamental a aprendizagem e treino da correta utilização dos auscultadores, do volume de entrada, do microfone e da cooperação em trabalho de equipa na cabina de interpretação no que diz respeito à interpretação simultânea (2002: 164 – 166).

Os símbolos, as setas, umas palavras mais curtas em línguas diferentes, iniciais, acrónimos, mas também a maneira de nós anotarmos as relações entre dois segmentos de uma frase são muito importantes. Assim, a palavra inglesa “SO”, que é muito curta, com somente duas letras pode relacionar dois grupos da informação que são consequência uma da outra; uma cruz pequena ou uma simples vírgula adiciona simplesmente elementos da mesma ideia, tal como uma enumeração; eu expressei geralmente a ideia de “porque” com as duas iniciais “pq”. Na tomada de notas deve haver essencialmente dois critérios: a alta velocidade e a legibilidade na clareza.

Por vezes, os intérpretes futuros têm reclamações do tipo: “Eu não conseguia encontrar a palavra certa...”. De facto, por vezes há problemas em encontrar muito rapidamente palavras na língua de chegada, porque um dos códigos da combinação linguística é mais ativo que o outro. Isto é, quando se trata do conhecimento passivo das línguas, são igualmente equilibrados, mas o conhecimento ativo é uma história diferente – têm mais dificuldades.

Os intérpretes futuros que têm uma língua materna muito forte para a qual o discurso está a ser interpretado não encontram problemas similares. Sabem geralmente o que o orador quer dizer na língua de partida e transmitem consequentemente bem na língua de chegada, que é geralmente a sua língua materna; não há nenhuma dificuldade em encontrar as palavras certas. Vêm mais fácil e mais rapidamente às suas mentes do que no exemplo de estudantes bilingues.

## 7. Conclusões

Michel Perez, Inspetor-geral da Educação Nacional e responsável pelo ensino do Português em França, defende o Português como língua de comunicação internacional e é um fator de unidade nacional em vastos países da África, da América ou entre as diferentes componentes de comunidades espalhadas pelo mundo.

A criação da CPLP em 1996, a Expo'98 e a consagração da língua portuguesa pelo Prémio Nobel de literatura atribuído a José Saramago são acontecimentos relativamente recentes que demonstram a vitalidade do Português.

### 7.1. Desafios Atuais

Segundo Michel Cahen, o ensino da língua portuguesa em África está condenado ao insucesso, se Portugal não adotar políticas interventivas mais conscientes no que toca à ideologia do respeito pelas línguas autóctones e crioulas das diversas nações: “Uma defesa do Português bem feita deveria fomentar a alfabetização das crianças nas línguas africanas e crioulas, para ser de seguida, baseada numa aprendizagem psicopedagógica segura. Haveria as línguas do afeto e maternas e o Português deveria ser aprendido como segunda língua” (1994: 25, minha tradução do francês). A grande batalha que se deve ganhar é a do ensino do português como língua estrangeira, um ensino que sofre de uma falta enorme de meios pedagógicos, ainda em número insuficiente ou mal adaptados às exigências específicas do ensino da língua estrangeira.

De facto, não existe nos países lusófonos uma tradição muito longa de ensino do português como língua estrangeira e esse facto atrasou consideravelmente o impacto da língua portuguesa junto das populações não lusófonas.

## 7.2. A Língua Portuguesa como um Presente do Passado para o Futuro

Ainda segundo o já referido Michel Perez, o Português é procedente do latim devido à romanização da Península Ibérica. Esta língua comum – Galaico-Português – é a forma assumida pelo Latim do ângulo noroeste da Península Ibérica.

Mais tarde, nos séculos XV e XVI, o Português expandiu-se através dos cinco continentes. Este conjunto humano é hoje caracterizado pela existência de oito países cuja língua oficial é o Português: os cinco países africanos, o Brasil, Portugal e mais recentemente Timor têm em comum o uso do mesmo idioma, o Português, quer seja este uma língua oficial, materna ou segunda. São os chamados países lusófonos. Portugal tem 10 milhões de habitantes e o Brasil 164 milhões sendo os dois os grandes países de língua oficial e materna portuguesa. Camões afirmou que Portugal deu novos mundos ao mundo. Não sei se concordo, mas é certo que a língua diplomática e comercial, tinha nos séculos XVI e XVII o estatuto de língua franca. Em África, a língua portuguesa tem uma vertente aglutinadora, pois as variadas etnias dentro de cada nação têm, assim, uma língua comum oficial e de comunicação.

A pergunta inicial tem a seguinte resposta: de facto, o Português Europeu e Mundial constituem na Tradução e particularmente na Interpretação um presente construído no passado, desenvolvido agora e com projecção no futuro.

## 8. Referências Bibliográficas

### 8.1. Fontes Primárias

Carta das Nações Unidas, especialmente o Artigo 13.

Declaração Constitutiva da CPLP.

Declaração sobre os Direitos de Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas ou Linguísticas

Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Resolução 47/135 de 18 de dezembro de 1992 pela Assembleia-geral das Nações Unidas.

### 8.2. Portais na Internet (todas as consultas efetuadas em fevereiro de 2007)

<http://www.desenvolvimentosustentavel.pt/InnerPage.aspx?idCat=574&idMasterCat=363&idLang=1&idContent=852&idLayout=3&site=desenvolvimentosustentavel>

<http://www.cplp.org/docs/documentacao/Declara%C3%A7%C3%A3o%20Constitutiva%20CPLP.pdf>

<http://www.fl.ul.pt/pessoais/ailp/noticias/destaque.htm>

<http://www.linguateca.pt/branco/reorganizacao.html>

<http://www.uem.mz/grp/orgs.htm#sadc>

<http://www.plataformaonqd.pt/site2/publique/cgi/cqilua.exe/sys/start.htm?sid=58&tpl=section>

[http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/E1526376-AA68-4575-AF78-ADFC22BCE171/0/PIENDS\\_6.pdf](http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/E1526376-AA68-4575-AF78-ADFC22BCE171/0/PIENDS_6.pdf)

[http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/langue-portugais/enseigner/ig/Qs\\_desafios\\_da\\_lusofonia2.doc](http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/langue-portugais/enseigner/ig/Qs_desafios_da_lusofonia2.doc)

[http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/html/portugal\\_oit\\_lisboa\\_pt.htm](http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/html/portugal_oit_lisboa_pt.htm)

<http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/protocolocplp.pdf>

<http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/acordoparceiros.pdf>

### 8.3. Fontes Secundárias

- Cahen, Michel (1994) "De Timor à Letícia, géopolitiques des mondes lusophones". In *Lusotopie*, Paris: L'Harmattan.
- Ginsburgh, Victor e Schlomo Weber (2005). "Language Disenfranchisement in the European Union". In *Journal of Common Market Studies*. 43 - 2, 273-286.
- Jandt, Fred E. (ed) (2003 a) *Intercultural Communication: a Global Reader*. Londres: Sage Publications Inc.
- Jandt, Fred E. (2003 b.) *Intercultural Communication: Identities in a Global Community*. Londres: Sage Publications Inc.

- Moreira, Adriano. (2001). *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – Cooperação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Nixon, Yumi e Peter Bull. (agosto de 2006). 'Cultural Communication Styles and Accuracy in Cross-Cultural perceptions: a British and Japanese Study'. In *Journal of Intercultural Communication*, 12.
- Nombela, Ramón Garrido e Miguel Á. Navarrete. (2004) 'Traducción institucional: el caso de la Comisión Europea'. In Susana Cruces Colado e Ana Luna Alonso (eds.) *La traducción en el ámbito institucional: autonómico, estatal y europeo*. Vigo: Servizo de Publicacións, Universidade de Vigo.
- Pupavac, Vanessa. (março de 2006). 'Language Rights in Conflict and the Denial of Language as Communication'. In *The International Journal of Human Rights*, 10-1, 61-78. Nova Iorque: Routledge.
- Reid, Tom R. (2005). *The United States of Europe – The Superpower Nobody Talks About – From the Euro to Eurovision*. Reino Unido: Penguin Books Press.
- Seleskovitch, Danica e Marianne Lederer. (2002). *Pédagogie Raisonnée de l'Interprétation*. França: Didier Érudition, Commission Européenne.
- Silva, Manuela e Heloísa Perista (1995) *As Portuguesas e a União Europeia – Prospetiva para a Ação*, Lisboa in *Cadernos Condição Feminina* nº 44, Presidência do Conselho de Ministros.
- Stevenson, Patrick. (2006). 'National Languages in Transnational Contexts: Language, Migration and Citizenship in Europe'. In Mar-Molinero, Clare and Patrick Stevenson (eds). *Language, Ideologies, Policies and Practices – Language and the Future of Europe*. Hampshire e Nova Iorque: Palgrave MacMillan.
- Vlaeminck, Sylvia. (2003). 'A European Strategy for Linguistic Diversity and Language Learning'. In Ahrens, Rüdiger (ed). *Europäische Sprachenpolitik - European Language Policy*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- Williams, Kinga e Rose Aghdami. (janeiro de 2005). 'Managing Migration: The Applied Psychology of International Transitions'. In *Journal of Intercultural Communication*, 8.
- Wright, Sue. (2004 a). 'Language Rights, Democracy and the European Union'. In Freeland, Jane and Donna Patrick (eds). *Language Rights and Language Survival, Sociolinguistics and Sociocultural Perspectives*. Encounters Vol. 4. Manchester, Reino Unido e Northampton, Ma, EUA: St. Jerome Publishing.
- Wright, Sue. (2004 b). *Language Policy and Language Planning. From Nationalism to Globalisation*. Hampshire e Nova Iorque: Palgrave MacMillan.

18. NELSON REIS, [Biodados\\_nelson\\_reis@hotmail.com](mailto:Biodados_nelson_reis@hotmail.com)

NELSON AUGUSTO PEREIRA DOS REIS (Faculdade de Desporto (FADEUP) - Universidade do Porto), - Docente do Quadro de Nomeação Definitiva da Escola Secundária de Ribeira Grande, na Disciplina de Educação Física. Para além das funções docentes tem desempenhado diversos cargos pedagógicos, tais como: Delegado de Disciplina, Diretor de Instalações Desportivas, Coordenador de Departamento e Membro da Assembleia de Escola.

- Licenciado em Educação Física e Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (1996), com a Monografia: "Caraterização da Oferta dos Centros de Condição Física no Arquipélago dos Açores".

- Mestre em Ciências do Desporto, na área de especialização em Gestão Desportiva, pela FADEUP (2001) com a Dissertação: "Região Autónoma dos Açores - Caraterização da Situação Desportiva no Período da Autonomia - 1976/2000".

- Atualmente, encontra-se a finalizar a Tese de Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, tendo como tema "Contributo para uma Política de Desenvolvimento do Desporto, da Educação Física e do Desporto Escolar a partir do Património Lúdico Açoriano".

- Tem participado em diversos congressos/seminários regionais, nacionais e internacionais, centrando sua investigação nas áreas da Educação e do Desporto.

## JOGOS E BRINCADEIRAS – A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA PRESERVAÇÃO E NA VALORIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Nos dias de hoje, as fronteiras físicas entre alguns países da Europa desapareceram completamente, tornando unos estados que durante séculos lutaram, mataram e morrem pela afirmação de um marco, de uma linha imaginária, por um pedaço de terra. O escudo verdadeira identidade nacional que se encontra eternizado na bandeira portuguesa deixou de ser a nossa moeda para dar lugar a uma outra que já percorre neste momento treze estados membros. Todavia, a identidade de um povo não pode ser vista como algo cristalizado, constrói-se no confronto do quotidiano com as novas perspectivas provenientes do exterior, na instabilidade provocada pela oposição entre os valores locais com os valores globais, na constante tensão entre o tradicionalismo e na legítima vontade de progresso. Neste contexto, resgatar e preservar as tradições é manter viva a chama da cultural e do passado, perspetivando um futuro. Tais mudanças provocam uma rápida rutura dos hábitos e costumes tradicionais, sem que nenhuma faixa da população seja capaz de resistir, por muito tempo, ao impacto de uma nova cultura. Outro aspeto de grande inquietude prende ao facto da desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em favor do conhecimento estruturado e formalizado ignorando, deste modo, as dimensões educativas do jogo e da brincadeira como forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva da criança. Se para alguns brincar é perder tempo, felizmente, para muitos é ganhá-lo. Através de uma brincadeira e/ou de um jogo podemos compreender como as crianças e os jovens veem e edificam o mundo como elas gostariam que ele fosse. Expressão o que teriam dificuldades de colocar em palavras. Não brincam só para passar o tempo, a sua escolha é motivada por processos íntimos de desejos, de problemas e de ansiedades. O que acontece com as suas mentes determinam as suas atividades lúdicas, pois brincar é a sua linguagem secreta, que todos nós devemos respeitar. O universo lúdico é uma construção simbólica do homem. Desta forma, a pluralidade de expressões culturais corresponde a uma pluralidade de expressões lúdicas. Em nosso entender, estudar a pluralidade de tais expressões é compreender a pluralidade da cultura humana.

### 2. INTRODUÇÃO

No contexto da cultura nos dias de hoje, a busca da identidade de um povo constitui “uma quase obsessão” (Sousa Santos, 1996). Assim, torna-se fulcral encontrar, na tradição, traços identificadores e aspirações para o futuro. Na busca dessa identidade cultural, não poderemos esquecer alguns aspetos importantes, tais como: os costumes populares, a observação e a interpretação sociológicas, a contextualização histórica e análise simbólica de todo o património cultural e, principalmente, a sua vertente lúdica.

Laplantine (1993) vai mais longe e alerta-nos para a urgência de preservação dos patrimónios culturais locais que estão ameaçados. Porém, a preocupação com o resultado imediato, por parte de alguns pesquisadores, parece ser o único objetivo dos vários estudos efetuados, deixando para segundo plano, ou até mesmo para o esquecimento, uma infinidade de assuntos que clarificariam muitas das dúvidas existentes. Infelizmente, muitas vezes, o que pensamos ser desprezível poderá fornecer-nos dados indispensáveis para o completo entendimento.

Obviamente que muitos se preocupam com o rumo que esta nova perspetiva de vida proporcionava, tendo consciência que as identidades nacionais estavam condenadas ao esquecimento. Assim, e com o início de um novo século e milénio, surgiram movimentos que tentaram reconstruir tais identidades, numa clara resistência à globalização do homem, lutando para que a diversidade antropológica continue a ser uma realidade.

É desta forma que entendemos, atualmente, a cultura popular: “uma resistência em nome do humanismo que algum radicalismo tecnocrático tudo fez para destruir” (Vaz e Garcia, 2002). Neste contexto, temos de ter consciência que muitas atividades do passado, entendidas como património que nos identifica, são, na sua maioria, evoluções de atividades desenvolvidas nos séculos anteriores e em contextos socioculturais bem diferentes dos atuais, bem como nos séculos anteriores houve várias e sérias ruturas com o passado.

*Atualmente, devemos aceitar a evolução natural das nossas necessidades, não como uma forma negativa, muito pelo contrário, como um natural fluir do tempo e do homem.*

*É nesta panóplia sem moeda, sem fronteira, quase sem poder para decidir, que as culturas populares emergiram, um pouco, por toda a Europa, no sentido de preservar, ou mesmo de fazer renascer, a identidade de um povo, visto que muitas dessas expressões culturais há muito estavam no esquecimento.*

*Desta forma e mais do que nunca, os estudos relacionados com as tradições, com o folclore, com os jogos tradicionais/populares e com tantas outras manifestações de cunho popular são uma necessidade, "para nós um imperativo ético", (Vaz e Garcia, 2002:4). A realidade, tal como a paisagem, tem infinitas perspetivas, todas elas igualmente verídicas e autênticas, sendo a única perspetiva falsa, nas palavras de Ortega e Gasset (1987), aquela que pretende ser única.*

*Mudam-se os tempos. Mudam-se os contextos e as situações. Mudam-se as causas dos problemas e os dramas, porém, estes emergem ciclicamente com gravidade renovada pois, segundo o pensamento de Bento (1997b), a luta pela vida não pode conhecer pausa em descanso e que a mesma não se confina à velhice, sendo árdua e exigente na infância, na adolescência, na juventude e no período adulto.*

### 3. A ESCOLA E O JOGO

*Não há sociedade humana, quer arcaica, quer moderna, que não tenha cultura. No entanto, cada cultura é singular. Ora, existe sempre a cultura nas culturas, porém, "a cultura não existe senão através das culturas" (Morin, 1999:61).*

*No entanto, Gadotti (2000) afirma que uma escola que educa para a cidadania deverá ter como orientações a integração entre educação e cultura, entre a escola e a comunidade, entre a educação multicultural e a comunitária, a democratização das relações de poder dentro da escola, o enfrentar da questão da repetência e da avaliação, a visão interdisciplinar e transdisciplinar e a formação permanente dos educadores. Pois, tal escola, a que educa para a cidadania, preconiza um projeto que une a teoria e a prática. Esse projeto constrói-se e reconstrói-se para dar resposta à diversidade, respeitando todos os intervenientes no processo educativo.*

É devido a esta forma de entender a cultura que surge a necessidade de existir uma escola, com um cariz cultural e que concilia por um lado a cultura tradicional veiculada pelo currículo oficial e, por outro lado, pela cultura vivida por prazer e recreação em clubes de diversa natureza.

Outro aspeto de grande inquietude prende-se com a desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em favor do conhecimento estruturado e formalizado, ignorando, deste modo, as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva da criança. Torna-se fulcral ampliar cada vez mais as possibilidades de vivências da criança com o ambiente físico, com os brinquedos, com as brincadeiras e com outras crianças.

Froebel, pedagogo alemão do século XIX, foi o primeiro educador a enfatizar o brinquedo e a atividade lúdica, valorizando, também, a utilização de mitos e lendas, contos de fadas e fábulas. Foi responsável pela reformulação na educação, pois, a essência da sua pedagogia eram os ideais de atividade e de liberdade.

Na sua obra, a educação do homem, de 1826, afirma que a educação é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve a condição humana autoconsciente, com todos os seus poderes, funcionando completa e harmoniosamente, em relação à natureza e à sociedade. Além do mais, era o mesmo processo pelo qual a humanidade, como um todo, originariamente se elevava acima do plano animal e continuava a se desenvolver até a sua condição atual.

Um dos seus maiores contributos para a pedagogia moderna foi a de que o ser humano é essencialmente dinâmico e produtivo, e não meramente recetivo, entendendo a educação como suporte no processo de apropriação do mundo pelo homem, um modelo de educação esférica, onde os alunos aprendem em contacto com o real, com as coisas à sua volta, com os objetos de aprendizagem. De entre as suas principais concepções educacionais destacamos:

- ➔ a educação deve basear-se na evolução natural das atividades da criança;

- ⇒ o objetivo do ensino é sempre extrair mais do homem do que colocar mais e mais dentro dele;
- ⇒ a criança não deve ser iniciada em nenhum novo assunto enquanto não estiver madura para ele;
- ⇒ o verdadeiro desenvolvimento advém de atividades espontâneas;
- ⇒ na educação inicial da criança o brincar é um processo essencial,
- ⇒ os currículos das escolas devem basear-se nas atividades e interesses de cada fase da vida da criança.

#### 4. A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE LÚDICA

*Contudo, durante muito tempo considerou-se que a atividade lúdica da criança apenas a ajudaria a resolver conflitos internos, sendo vista, por isso, como apenas numa perspectiva psicanalítica. Todavia, com o aparecimento das teorias cognitivas aplicadas, como a de Piaget (1947) e a de Vygotsky (1976), iniciou-se a valorização das atividades lúdicas, pois, concluiu-se que tais poderiam contribuir para o desenvolvimento de competências. No entanto, foi nos finais dos anos sessenta, que a atividade lúdica passou a ter um lugar de destaque nas áreas do desenvolvimento infantil e da psicologia educacional, no que diz respeito ao domínio cognitivo.*

No pensamento de Piaget (1998), o jogo é essencial na vida da criança e a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da mesma, sendo, por isso, indispensável a prática educativa. Huizinga (2003) define o jogo como uma atividade voluntária exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana.

O jogo da criança não é equivalente ao jogo para o adulto, pois não é uma simples recreação, o adulto que joga afasta-se da realidade, enquanto as crianças e os jovens ao brincarem avançam para novas etapas de domínio do mundo que as rodeia. Também a autoestima, uma das condições do desenvolvimento normal, tem sua gênese na infância em processos de interação social, na família ou na escola, que são amplamente proporcionados pelo brincar. No nosso entender, o jogo deverá possuir um maior espaço para ser entendido como uma forma de educar, tornando-se fulcral uma melhor compreensão dos docentes sobre o seu papel, como contributo para o desenvolvimento da criança.

Ora, não é o caráter de espontaneidade do jogo que o torna numa atividade importante para o desenvolvimento da criança, mas sim o exercício no plano da imaginação da capacidade de planejar, imaginar situações diversas, representar papéis e situações do quotidiano, bem como, o caráter social das situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras inerentes a cada situação.

De acordo com Vygotsky (1989), o jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança. O mesmo autor vai mais longe e refere que com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e ouviram dos adultos, não obstante, estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade.

Tendo em conta a nossa experiência empírica, vemos grandes vantagens na integração da atividade lúdica nos currículos, mesmo nos mais tradicionais, porque levam à aplicação de metodologias que alteram, não só os materiais e os programas, mas também, a relação entre o professor/aluno. A propósito do papel do ato lúdico, Kishimoto (1999) afirma que o ato lúdico representa um primeiro nível de construção do conhecimento, ou seja, o nível do pensamento intuitivo, ainda nebuloso, mas que já aponta para uma direção.

O prazer e a motivação iniciam o processo de construção do conhecimento que deve prosseguir com a sua sistematização, sem a qual não se podem adquirir conceitos significativos. Com este entendimento sobre o ato lúdico foi perceptível a importância que ele tem na construção do conhecimento por parte da criança.

A mesma autora acrescenta que o brincar tem a sua importância no desenvolvimento da linguagem, e salienta que para ser capaz de falar e de se expressar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica. Desta forma, a criança desenvolve o seu poder combinatório, não da

aprendizagem da língua ou da forma de raciocinar, mas as oportunidades que tem de brincar com a linguagem e o pensamento.

Negrine (1994) refere que em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil a criança, ao chegar à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica.

Enquanto atividade espontânea da criança, o jogo foi analisado e pesquisado por centenas de estudiosos para uma melhor compreensão do comportamento humano, sendo uma das formas mais privilegiadas tanto para os estudos de crianças ditas normais, bem como, para aquelas com problemas.

Através do jogo, a criança libera e canaliza as suas energias. Tem o poder de transformar uma realidade difícil, propiciando condições de liberação da fantasia, tornando-se numa uma grande fonte de prazer, existindo, sempre, o carácter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança e à medida que joga ela vai-se conhecendo melhor, construindo interiormente o seu mundo, estimulando a criatividade e a redescoberta.

Esta atividade é um dos meios mais propícios à construção do conhecimento, pois, para executá-la, a criança utiliza as suas capacidades psicomotoras, sendo desafiada e motivada a desenvolver habilidades operatórias que envolvam a identificação, observação, comparação, análise, síntese e generalização, conhecendo, desta forma, as suas possibilidades e capacidades, desenvolvendo cada vez mais a sua autoconfiança.

Kishimoto (1994) salienta que independente da época, da cultura ou da classe social, os jogos e os brinquedos fazem parte da vida das crianças e dos jovens, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e o faz-de-conta se confundem.

O carácter de ficção é um dos elementos característicos do jogo e, é um modo de expressão de grande importância, pois pode ser entendido como um modo de comunicação em que a criança expressa os aspetos mais íntimos de sua personalidade e sua tentativa de interagir com o mundo adulto.

Pelo jogo, as crianças e os jovens exploram os objetos que os cercam, melhorando sua agilidade física, experimentando seus sentidos, e desenvolvendo seu pensamento. Algumas vezes realizaram-nos sozinhos, em outras ocasiões, na companhia de outras crianças, desenvolvendo também o comportamento em grupo. Por outras palavras, podemos dizer que aprendem a conhecer a si próprios e ao mundo que os rodeia.

Nesta linha de ideias, se observarmos os pré-requisitos solicitados para que as crianças possam frequentar as escolas do primeiro ciclo, acabaremos por reconhecer a importância do brincar, do lúdico. Os benefícios em termos de desenvolvimento de capacidades são enormes. Passam pela capacidade de resolver problemas, desenvolvimento da linguagem e relacionamento com os outros.

De acordo com Martins (1994), a ação pedagógica não termina na relação direta enquadrada pela aula/classe, mas encontra na escola um sistema de relações, de recursos e interações com o meio social mais próximo o qual, necessariamente, constitui por si mesmo só, um dos vários aspetos de experiência socioeducativa.

Também sobre a necessidade da diversificação no ensino, Canário (1994) considera que a diversidade de práticas constitui uma condição necessária para que a escola possa dar resposta de forma positiva a públicos escolares social e culturalmente diferenciados. Promover a diversidade significa aceitar a formação como um processo de pesquisa, em que o erro desempenha um papel importante no processo coletivo de aprendizagem.

É no dia-a-dia que a criança se desenvolve integralmente. As suas rotinas de vida promovem o seu desenvolvimento sob o ponto de vista emocional, social, motor, intelectual e afetivo. É no qualificar deste dia-a-dia que as políticas para a infância devem assentar e não em episódios esporádicos como os grandes acontecimentos pontuais, sociais e políticos ou as festas comemorativas, puramente, ocasionais.

Vivemos num país demasiado burocrático que ainda exerce um controlo muito forte sobre o que se faz no ensino. Além disso, a nossa cultura, que exerce uma grande influência nas nossas práticas, não incentiva o espírito crítico, como forma de estar na vida. Nos dias de hoje precisamos, segundo Soares e Tomás (2004), que as crianças passem a ser consideradas cidadãs ativas e por isso tenham o direito de fazer escolhas, de tomar decisões relativas à organização dos

seus quotidianos e de influenciar e/ou partilhar a tomada de decisões dos adultos, sempre que estas de alguma forma lhes digam respeito.

Neste contexto, Jurema (2001) salienta, como exemplo, no seu estudo que para os Tucanos, povo indígena que habita a reserva do Alto Rio Negro, Amazónia, o brincar significa viver o mundo dos seus antepassados. Cada brincadeira exalta um herói, um mito, um feito ou um simples acontecimento do quotidiano demonstrando, deste modo, que o lúdico, isto é, o simples divertimento de uma criança ou de um adulto, está em perfeita harmonia com o mítico.

Neste sentido, o jogo é vida porque está ligado à disputa pela sobrevivência e na manutenção viva das tradições. O jogo é uma maneira de sobreviver a todas as dificuldades que existem na selva.

Huizinga (2003) afirma que o jogo nada mais é do que a necessidade natural de ser capaz de algo. Pois, as atividades físicas, as brincadeiras, os jogos e a aprendizagem dos conteúdos servem de preparação para as idades vindouras. Tudo pode ser transmitido para as crianças e para os jovens durante a prática da atividade, pois, os jogos e as brincadeiras são os seus principais veículos.

Nas sociedades mais desenvolvidas as crianças e os jovens tendem a perder sua originalidade lúdica. Assim, o objetivo das brincadeiras é o de reviver a vida onde a competição reflete grandes exemplos de socialização. Neste sentido, se um biólogo lamenta tanto o desaparecimento de um qualquer ser vivo, mesmo que sobrevivam outros seres, por que haveríamos de aceitar o desaparecimento da diversidade cultural.

Ora, o homem sempre desenvolveu atividades lúdicas e expressou através das mesmas a sua cultura, os seus valores, as suas lendas, os seus mitos, as suas danças, os seus usos e costumes, os seus jogos, enfim, a sua forma de vida. Sentimos diariamente a pressão que a globalização exerce sobre nós nas mais variadas atividades, mas de uma coisa não poderemos esquecer é que o movimento lúdico é a linguagem universal para as crianças e para os jovens. Atualmente, há uma transformação do jogo para fora da experiência corporal e criativa.

Nos dias de hoje também se joga, se corre e se luta, mas através do computador. E isto tudo com uma agravante; possuímos um botão para ligar e desligar o computador e assim não nos confrontamos com a derrota ou com a dor. A importância e a valorização do jogo acontecem por uma mudança importante no panorama lúdico.

Conforme refere Garcia (1998), as brincadeiras de infância eram as corridas, os jogos, as lutas e a construção de artefactos para executar essas mesmas atividades, pois, o corpo estava sempre presente. O mesmo afirma que nos dias de hoje as crianças e os jovens em idade escolar já não são confrontados com o verdadeiro sentimento de vitória ou de derrota.

Ao vencerem, no computador, não se apercebem do respeito acrescido dos que são lealmente derrotados. A exaltação da vitória é apenas sua, sem ser presenciada por ninguém. Mesmo que haja pessoas na mesma sala, tal sentimento não possui qualquer significado dado que essas pessoas não saíram derrotadas da contenda.

Como nos relembra Bento (1997b), visitar os jogos é lembrar as origens. É dar voz às memórias do passado. É entoar um hino de exaltação da trajetória existencial do homem, sempre mais festiva, mais livre, mais humana. Segundo o pensamento de Guedes (s/d), o dinamismo lúdico e a carga afetiva que as crianças e os jovens encontram nos jogos tradicionais, contribuem para:

- ⊕ a integração em grupo - nos jogos acompanhados de gestos, os seus participantes são chamados a desempenhar papéis, quer através de ações individuais, quer através de ações coletivas;
- ⊕ a aquisição de uma certa disponibilidade corporal - ao jogar há a necessidade de envolver as diferentes partes do corpo solicitadas para a execução desde o domínio gestos naturais até uma coordenação dinâmica geral;
- ⊕ o desenvolvimento do sentido rítmico - nas danças de roda, por exemplo, deslocam-se em marcha, saltitam, correm enquanto cantam, batem palmas ou fazem gestos. Sentem as acentuações e as pausas, coordenam o gesto ao ritmo;
- ⊕ a estruturação do espaço - quer nos jogos individuais, quer nos jogos coletivos, há organização do espaço próprio, quando descobrem o espaço que o seu corpo abrange, sem deslocar os pés. Quando descobrem que se encontram à frente, atrás ou ao lado de um companheiro;

⇒ o enriquecimento oral da linguagem - nos jogos com diálogo, com canto adquirem o gosto pela utilização da sua linguagem oral. Para repetirem as frases, com ou sem rima, é posto em jogo o conjunto do sistema articulatório que exige um esforço de memorização;

⇒ a formação da personalidade - quando escolhe um colega que tem de desempenhar um papel específico, quando conduz um grupo, quando inventa uma resposta que tem de dar de imediato.

Uma vez mais recorremos a Guedes (s/d, 11) para demonstrarmos um conjunto de fatores que, conforme a Figura 1, contribuem para o desenvolvimento do indivíduo e para o processo de ensino.

MOTRIZES	PSICOMOTORES	SOCIOMOTORES
<b>DE EXECUÇÃO:</b>	<b>COORDENAÇÃO DINÂMICA GERAL</b> Ajustamento às diversas situações; Invenção de respostas novas;	<b>COLABORAÇÃO EM GRUPO</b>
<b>RESISTÊNCIA (Orgânica e Muscular)</b>  Exemplos: Jogos de ataque e defesa Jogos de corrida e perseguição Jogos de Saltos	Posse do vocabulário rico.	
<b>FORÇA – POTÊNCIA</b>  Exemplos: Jogos de força – luta Jogos de levantar e transportar Jogos de ataque e defesa	<b>PERCEÇÃO DO PRÓPRIO CORPO</b>  Tomada de consciência dos segmentos e das funções corporais.	<b>ESPÍRITO DE INICIATIVA</b>
<b>SOUPLESSE ARTICULAR</b>  Exemplos: Jogos de equilíbrio e destreza Jogos de lançamentos	<b>AJUSTAMENTO POSTURAL</b> Organização do eixo corporal relativamente as atitudes e movimentos.	<b>CONTROLE EMOCIONAL</b>
	<b>ORGANIZAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL</b> Situar-se e agir em espaços variáveis e segundo ritmos diferentes.	

Figura 1 - Fatores que Contribuem para o Desenvolvimento do Indivíduo

Todavia, não abandonamos as possibilidades que os jogos tradicionais possuem para a efetivação dos objetivos da disciplina de educação física. No entanto, Garcia (1998:51) chama-nos à atenção para as novas atividades de hoje estarem mais contextualizadas à nossa sociedade cultural do que ao que chama de “jogos imemoriais”. Na nossa opinião, se desejamos formar seres criativos, aptos e capazes de tomarem decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do quotidiano infantil com a inserção, também, de contos e lendas, de brinquedos e brincadeiras e de jogos tradicionais.

De acordo com Vygotsky (1989) os brinquedos e as brincadeiras são fulcrais para a criação do imaginário. Referencia que a cultura forma a inteligência e a brincadeira favorece a criação de situações imaginárias e reorganiza experiências vividas.

A riqueza dos contos e lendas e o acervo das brincadeiras e dos jogos tradicionais constituem o banco de dados de imagens culturais utilizados nas situações interativas. Dispor de tais imagens é fundamental para instrumentalizar a criança para a construção do conhecimento e da sua socialização. Neste contexto, as imagens sociais dos tempos

passados perdem-se, quando guardadas em gavetas em virtude do novo modo de vida dos tempos atuais que impede a transmissão oral dentro de espaços públicos.

Assim, cabe à escola a tarefa de tornar acessível todo o acervo cultural dos contos e lendas, dos jogos tradicionais que dão conteúdo à expressão imaginativa da criança. Cabe à escola abrir-se para receber outros elementos da cultura que não a escolarizada, tendo por objetivo o enriquecimento do repertório imaginativo de toda a comunidade educativa.

Guedes (s/d, 8) salienta que *“os jogos tradicionais constituem uma atividade, extraordinariamente, rica que contribui para o desenvolvimento do ser humano, pelo que devem ser considerados como um meio educativo”*. Praticados há vários séculos, em várias partes do mundo, os jogos tradicionais são populares pois relembram as suas características, as suas regras e as suas origens.

Forkin (1996) reforça a ideia que a educação se relaciona com aspetos da cultura. A inversão desse modelo pode se realizar por um processo político de introdução dos elementos tradicionais no contexto da educação, à semelhança do Japão que, segundo Kishimoto (1995), na década de setenta, ao se perceberem do desaparecimento das brincadeiras e dos jogos tradicionais, fruto da intensa industrialização e urbanização do país, introduziram medidas políticas visando recuperá-las, a partir da inserção de brinquedos e brincadeiras nos currículos.

## 5. CONCLUSÃO

Hoje em dia, vários são os autores que nos chamam a atenção para esta autêntica revolução da atividade lúdica das crianças e dos jovens em idade escolar. Bento (1997a) alerta-nos para o que considera ser uma alteração da cultura infantil demonstrando-nos o verdadeiro imobilismo que repercute ao nível do sentido do jogo. Contudo, o jogo parece também ceder aos tentáculos das tentações crescentes do prazer sem esforço.

O jogo possui uma dimensão ética apreciável, podendo contribuir para a aquisição ou desenvolvimento de valores morais na própria escola. Para Garcia (1998:48) *“retirar do jogo ou do desporto a luta, o esforço, o rendimento, a superação é retirar-lhes, pelo menos parcialmente, uma importante dimensão; o humanismo”*. Concordamos com Bento (1997b) ao indagar onde estão os estímulos para a criança que ambiciona percorrer, conhecer e dominar os seus espaços em correrias, brincadeiras e jogos de recreação e socialização?

O jogo desportivo é um meio predestinado, pela sua essência e pela sua natureza, a reconstruir e atualizar o nosso passado, a mantê-lo vivo e presente no dia-a-dia. Assim, e conforme postula Garcia (1999), impõe-se optar por uma visão cultural do desporto, pois a cultura não poderá ser algo indiferente aos responsáveis na condução das atividades no universo desportivo.

O universo lúdico desportivo é uma construção simbólica do homem. Desta forma, a pluralidade de expressões culturais corresponde a uma pluralidade de expressões lúdico desportivas. Em nosso entender, estudar a pluralidade de expressões do desporto é compreender a pluralidade da cultura humana. É sabido que as atividades desportivas, lúdicas e corporais sempre foram ao longo da história humana e continuam a ser portadoras de um carácter multifuncional. Isto é, podem ser objeto de instrumentalização para um largo espectro de funções e finalidades muito distintas.

Se para alguns brincar é perder tempo, felizmente, para muitos é ganhá-lo. Através de uma brincadeira podemos compreender como as crianças e os jovens veem e edificam o mundo como elas gostariam que ele fosse. Expressão o que teriam dificuldades de colocar em palavras. Não brincam só para passar o tempo, a sua escolha é motivada por processos íntimos de desejos, de problemas, de ansiedades. O que acontece com as suas mentes determinam as suas atividades lúdicas, pois brincar é a sua linguagem secreta, que todos nós devemos respeitar.

Bento (1997b), utilizando uma passagem do poema Parque Infantil, de Miguel Torga, reforça bem a função e a importância da brincadeira e do jogo e dos elementos lúdicos.

*Joga a bola, menino!*

*Dá pontapés certos*

Na empanturrada imagem  
 Deste mundo.  
 Traça no firmamento  
 Órbitas arbitrárias  
 Onde os astros fingidos  
 Percam a majestade.  
 Brinca, na eterna idade  
 Que eu já tive,  
 E perdi,  
 Quando, por imprudência,  
 Saltei o risco branco da inocência  
 E cresci.

## 6. BIBLIOGRAFIA

- Bento, J. (1998): Desporto e Humanismo - O Campo do Possível - Rio de Janeiro - Editora UREJ.
- Bento, J. (1997a): "Desporto Cidade Natureza, Introdução ao Tema". in: Meio Ambiente e Desporto - FCDEF/UP - Porto.
- Bento, J. (1997b): Um Olhar do Norte - Campo das Letras - Porto.
- Bento, J. (1995): O Outro Lado do Desporto - Porto - Campo das Letras.
- Canário, R. (1994): "ECO: Um Processo Estratégico de Mudança". in: Uma Escola em Mudança com a Comunidade - Lisboa - Instituto de Inovação Educativa.
- Forkin, Jean-Claude (1996): École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques. - 2ª. Ed. De Boeck & Lacier - Belgique.
- Gadotti, M. (2000): Perspetivas Atuais da Educação - Brasil - Artmed Editora.
- Garcia, R. (2002a): "Escola, Educação Física e Tempo Livre: uma relação também da Gestão Desportiva". in: Temas Atuais VII - Editora Health - Belo Horizonte - Brasil.
- Garcia, R. (2002b): "A Criatividade como expressão da criatividade cultural: uma perspetiva para (e pelo) desporto". in: Globalização e Diversidade. A Escola Cultural. Uma Resposta - Porto Editora - Porto.
- Garcia, R. (1999): "Da Desportivização à Somatização da Sociedade". in: Contextos da Pedagogia do Desporto - Perspetivas e Problemáticas - Livros Horizonte - Lisboa.
- Garcia, R. (1998): Da Desportivização à Somatização da Sociedade - Lição de Síntese apresentada com vista à obtenção do título de Agregado - Porto - FCDEF/UP.
- Garcia, R. (s/d): Desporto: Uma Perspetiva Cultural - Porto - FCDEF/UP - (Documento ainda não publicado).
- Giddens, A. (1999): Para Uma Terceira Via - Lisboa - Editorial Presença.
- Guedes, M. G. (1990): "Os Jogos Tradicionais Portugueses: Motricidade e Desenvolvimento". in: Os Jogos Tradicionais em Portugal - IPG/DGD - Viseu.
- Guedes, M. G. (s/d): Jogos Tradicionais Portugueses - Estudos e Investigação - Instituto Nacional dos Desportos N.º 2 - Lisboa.
- Huizinga, J. (2003): Homo Ludens - 2ª edição - Brasil - Edições Perspetiva.
- Jurema, J. (2001): O Universo Mítico-Ritual do Povo Tucano - Brasil - Editora Valer.
- Lévi-Strauss, C. (2000a): Mito e Significado - Lisboa - Perspetivas do Homem/Edições 70.
- Kishimoto, T. (1999): Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 3ª Ed. - Cortez/São Paulo - Brasil.
- Kishimoto, T. (1995): A educação infantil no Japão. Grandes Políticas para os pequenos - 3ª Ed. Papirus/ Campinas - Brasil.
- Kishimoto, T. (1994): O jogo, a criança e a educação. Pioneira/São Paulo - Brasil.

- Laplantine, F. (1993): Aprender Antropologia - Editora Brasiliense - S. Paulo - Brasil.
- Martins, M. (1994): "Espaços Educativos e Percursos de Formação". in: Uma Escola em Mudança com a Comunidade - Lisboa - Instituto de Inovação Educacional.
- Morin, E. (1999): Os sete saberes para a Educação do Futuro - Lisboa - Instituto Piaget.
- Negrine, A. (1994): Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil - Prodiil/Porto Alegre - Brasil.
- Ortega y Gasset (1987): A Origem Desportiva do Estado - Antologia de Textos - Desporto e Sociedade - MEC/DGD - Lisboa.
- Piaget, J. (1998): A Psicologia da Criança - Bertrand/Rio de Janeiro - Brasil.
- Sousa Santos, B. (1996): Plena Mão de Alice - Porto - 5ª edição - Edições Afrontamento.
- Vaz, A & Garcia, R. (2002): O Jogo do Pau em Fafe - Subsídios para um resgate cultural - (Documento ainda não publicado).
- Vygotsky, L. (1989): A formação social da mente - Martins Fontes/São Paulo - Brasil.

19. PAULO RUTIGLIANI BERRI, Biodados pauloberri@yahoo.com.br (48) 3248 2006 /  
(48) 9621 7403

Paulo Rutigliani Berri (Brasília, DF, 17/02/1968), poeta e escritor, servidor público, Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (1988), organizador de eventos promocionais.

#### Publicações

**Pensamentos Meus.** Poesia. 1996, 2.ª edição. 85 p.

"**Ilusões**". Poesia. 1998. 2.ª edição. 98 p.

**Sementes ao Vento** – 2005 2.ª edição. 144 p.

Participação em Antologias diversas e em revistas de âmbito estadual e nacional

#### Premiações e Títulos

"Essa inspiração que não vem", obra classificada e publicada no **1.º Concurso Literário do Servidor Público Estadual**, 2005.

"Um simples e eterno vagar", obra classificada e publicada no **2.º Concurso Literário do Servidor Público Estadual** – 2006.

Comenda **Mérito Cultural Josefense**, concedida pela Câmara Municipal de São José em sessão solene – 2002

#### Participação em Agremiações Literárias

Membro da Academia São José de Letras – ASAJOL

Membro da Academia Catarinense de Letras e Artes – ACLA

Membro da Associação dos Cronistas, Poetas e Contistas Catarinenses – A.C.P.C.C.

#### Atividades Profissionais - Atuais

Gerente Administrativo - Hospital Infantil Joana de Gusmão

Diretor Geral da ONG – Instituto Terceiro Milênio

Escritor - Poesias / Contos / Reflexões

Membro do Círculo Ítalo-Brasileiro - CIB / SC

Atividades Profissionais - Já Executadas

Professor de Educação Física (licenciatura) - U.F.S.C.

Editor e Proprietário - Jornal *Em Alerta!*

## A PRODUÇÃO DAS ACADEMIAS DE LETRAS E DAS ASSOCIAÇÕES LITERÁRIAS DA GRANDE FLORIANÓPOLIS

Organização **COLÓQUIOS DA LUSOFONIA**

*Produção das Entidades Literárias da Região de Florianópolis propõe-se a apresentar, inicialmente, o nascedouro da literatura no Estado de Santa Catarina, mais especificamente, na cidade de Florianópolis e circunvizinhança. Far-se-á presente um breve histórico dos primeiros grupos que se despontaram quanto ao fazer literário e as primeiras agremiações que foram se formando com a devida fortificação dos citados grupos, até que vieram a desembocar nas origens da primeira Academia Catarinense de Letras. Por fim, as Academias foram se proliferando e se disseminando por toda a citada região.*

*Na sequência, passaremos a abordar e a denominar todas as academias instituídas, bem como seus presidentes, número de cadeiras ocupadas, sempre com os seus respetivos patronos. Na ocasião, serão apresentados fatos peculiares que permearam essa rica história acadêmica de nosso Estado e seus membros mais ilustres; alguns com notoriedade nacional e/ou internacional, cujo subsídio primordial será baseado na sua produção escrita (sobre o que escrevem os autores catarinenses).*

*Em nosso relato não serão omitidos as associações e os grupos literários de médio porte que, por sua vez, estão por alçar voos maiores.*

*Alguns dos projetos mais auspiciosos dessas entidades literárias serão explicitados com a intenção inequívoca de mostrarmos aos nossos patrícios, o fazer literário cotidiano e algumas inovações, que esperamos, sirvam de mola propulsora para novas ideias e implementações em terras portuguesas e seus arredores.*

Ao expor o tema histórico-literário das Academias de Letras e Associações Literárias da Grande Florianópolis, peço licença para uma breve introdução quanto à questão da palavra falada e sua implicação histórica. É sabido que a comunicação dos sons surgiu em tempos imemoriais, perdido na aurora de nossa civilização. Já a palavra escrita, mais recente, é democrática e está ao alcance de (quase todos), do mais humilde ao mais erudito. Basta tomarmos como exemplo, alguns dos grandes personagens de nossa história contemporânea, a saber:

- \* Diderot, um dos célebres participantes da revolução francesa, era filho de um humilde faqueiro;
- \* Rousseau, conhecido filósofo francês, era filho de um simples relojoeiro e nos deixou um belo legado;
- \* Einstein, o maior físico da história, teve dificuldades nos primeiros anos escolares e, no entanto, veio a se tornar um dos mais célebres personagens de ciência universal.

Após essa pequena introdução, passarei a uma rápida ambientação geográfica para melhor situar os ouvintes. O Estado de Santa Catarina, foco de nosso trabalho, localiza-se na região Sul do Brasil, com cerca de 5.000.000 habitantes e tem como capital a cidade de Florianópolis.

## 2. PANORAMA LÍTERO-CULTURAL NO INÍCIO DO SÉCULO EM SANTA CATARINA

No início do século XIX, a literatura no Estado de Santa Catarina era praticamente inexistente. A maior, senão a única iniciativa de destaque no início do século anterior, deveu-se à reforma do Ensino Catarinense, promovida pelo então Governador Vidal Ramos, que, por sua vez, demoveu o estado da escuridão cultural em que vivia. A situação suscitava tanto pessimismo que nos deparamos com esta frase, sobre a situação do terreno literário daquela ocasião: "Conforme-me com esta amarga verdade: não existe literatura em Santa Catarina"<sup>37</sup>

<sup>1</sup>Foi através da iniciativa do escritor Othon Gama D' Eça que a ideia da criação de uma academia literária ganhou força, ainda que de forma embrionária. Esse fato deu-se no ano de 1912, mas logo viria a se constatar que, na ocasião, não havia escritores suficientes para ocupar as 40 cadeiras habituais (segundo o modelo francês, o mais difundido até os tempos atuais), a exemplo do que era feito em outros Estados do Brasil.

<sup>37</sup> FLORES, Altino e D' EÇA, Othon Gama (1921:10), *Revista de Artes e Letras*. Florianópolis. SC, Brasil.

Embora não tenha sido criada efetivamente a sonhada academia, essa iniciativa serviu de alicerce para que a ideia viesse a florescer anos mais tarde. No ano seguinte, em 1913, surge algo que serviria de mola propulsora para a literatura no Estado, sobretudo na capital Florianópolis: por intermédio do Instituto Histórico e Geográfico do Estado, passa a ser publicada a *Revista Trimestral* que contava com o substancial apoio do governador Vidal Ramos. Essa revista perdurou por 7 anos, apresentando uma rica produção literária advinda dos principais intelectuais da época. Alguns políticos faziam parte da revista, mas poucos contribuíram para a literatura na ocasião.

Outra contribuição marcante ficou por conta do eminente e respeitado político Hercílio Luz, que se destacou por ser o maior incentivador dos jovens da época: "A instituição que os jovens vanguardistas querem-na capaz de, tirando-os da pequenez de uma província, levá-los para longe, tanto no tempo quanto no espaço" precisa ser criada<sup>38</sup>. Ele trouxe uma bela bagagem internacional, pois se formou em Engenharia na Bélgica, aonde fervilhava forte tendência positivista, cuja visão era disseminada de forma considerável no continente europeu.

### 3.1. CRIAÇÃO DA ACADEMIA CATARINENSE DE LETRAS

Nos idos de 1920, José Artur Boiteux, advogado, político e escritor, de espírito empreendedor e criativo, enviou carta a um grupo de intelectuais amigos, convidando-os a comparecerem à reunião que daria início ao projeto de criação de uma entidade literária. Treze membros se fizeram presentes e compuseram, entre eles, a primeira diretoria. Estava assim, formada a "Sociedade Catharinense de Letras"

Vale ressaltar que nem todos os participantes tinham livros publicados, até porque as publicações nos jornais da época tinham maior penetração junto ao público.

A escolha dos respetivos patronos e a ocupação das cadeiras ocorreu paulatinamente até que, em janeiro de 1924, finalmente a sociedade recebeu o título de Academia Catarinense de Letras.

### 3.2. O GRUPO SUL

A produção literária do Estado de Santa Catarina não se encontrava em situação promissora por volta da década de 1930, devido a uma série de fatores, entre eles:

- \* Ausência de escolas;
- \* Falta de intercâmbio com outros Centros Culturais;
- \* Falta de tipografias etc.

Toda essa situação culminava, obviamente, com o não surgimento de novos talentos. Diante desse quadro, a literatura produzida no Estado baseava-se quase que meramente na repetição em relação ao que era feito nos grandes centros – São Paulo e Rio de Janeiro – com ênfase no arcadismo, no romantismo, no realismo e até no modernismo.

O poeta Cruz e Sousa, juntamente com Luís Delfino (príncipe dos Poetas) foi um dos poucos a se destacar essa mesma que assolava a literatura catarinense, tornando-se o maior simbolista do país e reconhecidamente um dos maiores do mundo. O que nos chama a atenção e corrobora a falta de interesse do nosso Estado, é o fato de Cruz e Sousa ter obtido primeiramente o reconhecimento nacional, para então vir a ser valorizado em sua própria terra.

Nesse ambiente um tanto quanto inóspito, do ponto de vista cultural, surge em meados de 1940, o chamado "Grupo Sul" que buscava, mesmo que timidamente, alavancar o fazer literário do Estado. Coube a um pequeno grupo de intelectuais a desafiadora tarefa de fazer de Santa Catarina um Estado com identidade própria, quanto à sua literatura.

Destacaram-se entre os fundadores desse movimento cultural, nomes como Aníbal Nunes Pires, Salim Miguel, Eglê Malheiros, Antônio Paladino, entre outros. O Grupo segue crescendo em quantidade e qualidade e obtém um marco importante ao manter funcionando por cerca de dez anos a sua "Revista Sul", uma das poucas a atingir essa marca em todo território nacional.

<sup>38</sup> SACHET, Celestino (1985:21), Florianópolis: Editora Lunardelli.

“O Grupo Sul não se preocupou em escrever a história da literatura catarinense. Preocupou-se em fazer a história”<sup>39</sup>. Constatamos então que o principal objetivo do grupo resulta em sucesso e, indo mais além, podemos dizer que a literatura catarinense atual deve se curvar diante da bela iniciativa desses intelectuais, que mudaram positivamente os rumos da cultura literária de Santa Catarina.

### 3.3. ACADEMIA CATARINENSE DE LETRAS - A. C. L.

Fundação: janeiro de 1924

Presidente atual: Lauro Junkes - cadeira n.º 32

N.º de Membros (cadeiras ocupadas): todas as 40 cadeiras

Registro Literário: 02 Antologias e 22 edições da *Revista da Academia*

Destaque: o membro da cadeira n.º 37, o poeta e advogado Dr. Artemio Zanon, com vasta produção literária, apresenta-nos o poema “O Gato”, musicado pelo compositor e maestro Alberto Andrés Heller, gravado em CD.

#### 4.1 O GATO

O gato, gato desses, bem comum,  
adulto; após comer deitado fica  
ouvindo, a sós, monótono lundum  
que preso pássaro álaçre debica.

E dorme. E os cílios como que em debrum  
vedam-lhe os olhos. Perna uma e outra estica.  
E o pássaro interrompe o seu jejum  
no alpiste que de quando em quando bica.

O sono traz-lhe o sonho e o sonho achega  
- como uma dádiva de mesa lauta! -  
tudo a ele: canto, pássaro e gaiola.

Eis que desperta e findo o sonho chega:  
- o pássaro parece doce flauta  
e o gato, em escutá-lo, se consola<sup>40</sup>.

### 3.4. ACADEMIA CATARINENSE DE LETRAS E ARTES - ACLA

Fundação: 05.07.2003

Presidente atual: Wesley O. Collyer

N.º de Membros (cadeiras ocupadas): 21

Registro Literário: a criação do site [www.acasc.com.br](http://www.acasc.com.br)

Correio electrónico: [acla@linhalivre.net](mailto:acla@linhalivre.net)

Destaque: A Academia Catarinense de Letras e Artes, inspiração do Escritor Paschoal Apóstolo Pítsica (1938 – 2003) é uma entidade representativa dos escritores, poetas, músicos, artistas plásticos e das artes cênicas de Santa Catarina.

O fato que a faz destacar-se das demais academias, é o espaço que concede aos músicos e artistas plásticos.

<sup>39</sup> MACHADO, Janete Gaspar (1986:32). Porto Alegre, RS, Brasil.

<sup>40</sup> ZANON, Artemio (1974:63). *A Execução da Lava*, Porto Alegre, RS, Brasil.

A ACLA conta, atualmente, com 21 membros-acadêmicos e alguns membros-correspondentes. Em seu amplo cabedal de objetivos, propõe-se a discutir e programar, principalmente, ações conjuntas nas diversas áreas de ação cultural.

Assim, ao congregar essas categorias, pretende a ACLA preencher uma lacuna no cenário de Santa Catarina, já que é a única no Estado, e uma das poucas no Brasil, que se propõe a dar destaque e notoriedade aos músicos e artistas plásticos.

As sessões solenes da Academia prestigiam sempre a arte e a cultura e trazem apresentações de canto lírico e de música popular e clássica.

Entre seus acadêmicos há renomados artistas, como o pintor catarinense de expressão internacional Loro, que estudou na *Art Students League*, em Nova Iorque, nas décadas de 70 e 80, onde solidificou seus conhecimentos de composição e pintura. Loro realizou importantes mostras por todo o Estado de Santa Catarina. Participou de exposições em diversos Estados brasileiros, na Argentina, na França, nos Estados Unidos (Washington, Nova Iorque e na sede da O. E. A.).

A Academia conta também com a fotógrafa e artista Lair Bernardoni, que recentemente expôs na Casa de Pablo Neruda, no Chile. Lair já apresentou mais de trinta exposições nacionais e catorze internacionais e recebeu juízos críticos de peso, títulos de cidadania e obras no *Musée Français de la Photographie*, além de matérias em capas de revistas nacionais e internacionais e ter pertencido ao *The Image Bank* como a única fotógrafa-mulher no elenco do maior banco de imagens do mundo.

A ACLA recentemente deu posse ao Maestro Jeferson Della Rocca (fundador da Orquestra Camerata, de Florianópolis, com a qual realizou mais de 350 concertos, com a participação de importantes solistas do Brasil e exterior) e ao Historiador Nereu do Valle Pereira que é economista, sociólogo, escritor e autor de dezoito livros, além de presidir a Academia Desterrense de Letras. Finalmente, deu posse ao Artista Plástico Sílvio Pléticos, que nasceu em Pula, na Itália, atual Croácia e estudou arte em Milão em 1940. Sua primeira exposição foi realizada em Pula, 1952. Outras ocorreram em diversas cidades brasileiras, na Itália e na antiga Iugoslávia, além de participar de diversas Bienais Internacionais.

A Academia Catarinense de Letras e Artes promoveu, nos meses de agosto, setembro e outubro de 2006, o seu I Concurso Nacional de Poemas. Foram recebidas e julgadas mais de cem obras inéditas, vindas de todo o Brasil.

### 3.5. ACADEMIA SÃO JOSÉ DE LETRAS - ASAJOL

Fundação: 24.04.1996

Presidente atual: Artemio Zanon

N.º de Membros (cadeiras ocupadas): 38

Registro Literário: 04 Antologias e 38 edições do boletim informativo *Trinta-réis*

Destaque: apresentamos 02 projetos, dignos de citação. O primeiro deles, *O Escritor na Escola*, está previsto para ser executado no segundo semestre do ano de 2007, com a proposta de os acadêmicos visitarem todos os colégios municipais da cidade de São José, levando a eles, breves noções de literatura, incentivando o jovem a criar gosto pela leitura e, principalmente, demonstrar o valor da linguagem poética.

O outro projeto já se encontra em funcionamento; trata-se do *Varal Literário Itinerante* – ou seja – uma coletânea de poemas dos integrantes da Academia, “presos” em um barbante especial, com duas faces. Esse varal é utilizado em eventos eminentemente culturais.

Cabe, como destaque final, ressaltarmos a importância da poetisa e primeira presidente da ASAJOL, Zoraida Horstmann Guimarães, que presidiu com sabedoria e sutileza, por quase 10 anos, essa entidade. Segue abaixo, um de seus inúmeros poemas:

#### 6.1 BORBOLETAS II

Na dança da nossa vida  
nas voltas que ela dá

pelas estradas floridas  
quantas borboletas há? . . .

São tantas borboletas, tantas  
volteando pelo ar  
como se fossem almas santas  
que não têm o seu altar.

Borboleta, no meu verso,  
é canto à Natureza,  
é música do Universo  
descendo lá da Grandeza. . .

Borboleta tem valor  
pelo que significa:  
- pousada sobre uma flor  
mais parece joia rica.

As Borboletas que nascem  
no jardim da minha vida,  
são flores, e se falassem  
diriam: - somos agradecidas.

As borboletas queridas  
são as almas encantadas  
das pessoas que na vida  
amaram e foram amadas<sup>41</sup>.

### 3.6. ACADEMIA SANTO AMARENSE DE LETRAS

Fundação: 07.09.2002

Presidente atual: Sebastião da Cruz

Número de Membros (cadeiras ocupadas): 17

Registro Literário: 1.ª Antologia no prelo

Destaque: o surgimento dessa academia se deu de maneira pitoresca. Durante o desfile de 07 de setembro (dia da independência do Brasil), um grupo de escritores e de professores do Grupo Escolar Nereu Ramos (ensino médio) desfilou com cartazes e faixas com poemas, ensejando a possibilidade da criação de uma Academia de Letras, idealizada pelo escritor e poeta José Cacildo Silva, que nos brinda com este belo poema:

#### 7.1 ALÔ

Alô. . . estou ligando, amor, porque  
Meu mundo, sem teu ser, está vazio  
Meu coração sentiu me queiras crer,  
Minha alma, sem teu ser, perdeu o brilho

<sup>41</sup> GUIMARÃES, Zoraida (1997:63), *Na Passarela do Tempo*. Florianópolis, SC, Brasil.

Alô. . . mulher, sem teu ser, o ar sumiu  
Estou ligando, amor, pra te dizer  
Que te adoro e, sem ti, fico sombrio  
E a luz só voltará quando eu te ver

Que culpa tenho eu, se te venero?  
Nem culpa cabe a ti. . . meu doce encanto.  
Linda! Musa! Mulher! Sabes?! Te quero.

Me ouves mulher, alô. . . te quero tanto. . .  
Não seja um desencontro, assim espero  
Que me emudeça, se é pra ti que eu canto<sup>42</sup>.

### 3.7. ACADEMIA BIGUAÇU DE LETRAS

A Academia Biguaçu de Letras, situada próxima à capital do Estado, é uma das mais proeminentes agremiações literárias da Grande Florianópolis e tem na sua presidência a escritora Dalvina de Jesus Siqueira. Em sua trajetória, já presenteou as letras catarinenses com diversos trabalhos. Alguns deles:

- \* *Um Passeio pela grande Florianópolis* – Homenagem aos 500 anos do Brasil;
- \* *Sonhos de outono*;
- \* *Renascer da primavera* e outros.

### 3.8. ASSOCIAÇÃO DE CRONISTAS, POETAS E CONTISTAS CATARINENSES

Esta Associação, que nasceu do trabalho abnegado da escritora Maria Vilma Campos, tem uma importância preponderante frente à literatura da Grande Florianópolis, pois foi a célula-mater que deu origem a inúmeras instituições, como a Associação dos Poetas Livres, ASAJOL, Academia Biguaçu de Letras, entre outras. A associação veio a lume em 1995 e, já no ano seguinte, lançou sua 1.ª ANTOLOGIA. Na programação para 2007 constam projetos interessantes como o 1.º Concurso Interno, onde seus membros concorrerão entre si, sob o crivo do julgamento por parte de uma outra Academia a ser escolhida posteriormente pelo próprio grupo.

### 3.9 REVISTA LITERÁRIA A FIGUEIRA

A revista *A Figueira*, de propriedade do poeta e escritor Abel Beatriz Pereira, é uma das mais antigas do Brasil, com origem em dezembro de 1990, ou seja, quase 17 anos de existência ininterrupta. No momento, o informativo se encontra em seu número 142 e tem como destaque principal, além de sua incontestável qualidade, o recebimento de contribuições poéticas dos seguintes países: Argentina / Cuba / EUA / Portugal e Açores e, obviamente, de boa parte do território nacional.

### 3.10. 1.º CONCURSO LITERÁRIO INFANTIL DE POEMAS - LEGIÃO BRASILEIRA DA BOA VONTADE - LBV

Em uma visita despretenhosa que fiz aos amigos da LBV / Florianópolis, Sérgio Morello (Gerente) e Derli Francisco (Relações Públicas), surgiu-me a ideia de realizarmos um concurso infantil de poemas, com os alunos dessa egrégia instituição, que, em 1999, tornou-se a primeira organização do terceiro setor (no Brasil) a ser reconhecida em caráter oficial pela ONU (Organização das Nações Unidas) e ter participado no Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC).

<sup>42</sup> SILVA, Cacildo (1997:07), *Boletim Trinta-réis*, São José, SC, Brasil.



*Esta comunicação pretende fazer um relato da experiência de tradução para espanhol dos dois primeiros romances do escritor João de Melo, O Meu Mundo não É deste Reino (1983) e Autópsia de um Mar de Ruínas (1984). Analisaremos, neste trabalho, como a necessidade de manter a riqueza estilística e linguística que configura o universo literário deste autor foi determinante no processo de tradução destas duas obras.*

(TRABALHO FINAL NÃO RECEBIDO A TEMPO)

21. REGINA H. DE BRITO ausente Biodados rhbrito@mackenzie.com.br /

22. M<sup>a</sup> ZÉLIA BORÇES, Biodados sanborg@giro.com.br zeineborges@uol.com.br

**Regina Helena Pires de Brito** - Mestre e Doutora em Letras/Linguística pela USP e Pós-Doutora pela Universidade do Minho - Portugal. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Núcleo de Estudos Lusófonos da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pertence ao Grupo de Pesquisas do IP-PUC-SP. Autora e Coordenadora do Projeto "Universidades em Timor-Leste" - *Canção popular e música brasileira em Timor-Leste* (coautoria de Benjamin Abdala Júnior – USP/SP) para a difusão da língua portuguesa em território timorense por meio da música brasileira. Investigadora do Projeto *Lusocom*, do ICS da Universidade do Minho, coordenado por Moisés Martins e Helena Sousa. É, também, docente investigadora e membro representante do Brasil na Comissão Diretiva do *Instituto Nacional de Linguística de Timor-Leste*. Sua produção recente destaca a participação em eventos científicos nacionais e internacionais e a publicação de artigos, capítulos e livros focalizando a relação entre língua, realidade cultural e identidade em países de expressão lusófona.

**Maria Zélia Borges** - Mestre e Doutora em Letras/Linguística pela Universidade de São Paulo. Professora titular de Linguística no Programa de Pós-Graduação e na Faculdade de Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Destaca-se em sua produção: participação em congressos nacionais e internacionais; pesquisa e publicação de artigos, bem como livro com estudos em Lexicologia e sobre peculiaridades do português do Brasil.

### CADA TERRA COM SEU USO: VARIAÇÕES LEXICAIS NO PORTUGUÊS DO BRASIL, RELATIVAMENTE AO DE PORTUGAL E DA ILHA DOS AÇORES

*Este estudo visa apresentar diferenças resultantes do processo de constituição de uma língua mestiça para um povo mestiço aqui estabelecido e distinguem o português do Brasil do de Portugal.*

*A formação do português aqui falado teve as seguintes etapas: uma base indígena, advento do português europeu e, posteriormente, absorção de elementos de línguas africanas. Além disto, com os surtos migratórios do início do século XX e com a assimilação de novos processos de produção, de comércio e, agora, com a chamada globalização, o gostinho brasileiro pelos estrangeirismos que interferem ou se integram na língua do Brasil fazem-na sempre mais miscigenada.*

*Sem constituir-se na língua brasileira, como pretendia Monteiro Lobato, é também verdade que a língua do Brasil tem, hoje, alguma influência sobre a lusitana graças a: a. histórias em quadrinhos, sobretudo as exportadas para lá pela Editora Abril; b. música popular do Brasil; c. novelas da Rede Globo de televisão brasileira; d. emigração de brasileiros vista por alguns como colonização às avessas.*

*As diferenças que levam a distinguir lusos e brasileiros ocorrem em três aspetos: gramática; pronúncia; vocabulário. As variações do português brasileiro e do lusitano ocorrem, sobretudo, no segundo e terceiro aspetos, sendo a gramática, com menos acentuadas diferenças, responsável pela manutenção da unidade linguística.*

*No presente momento, interessa também comparar o vocabulário do português do Brasil com o da Ilha dos Açores*

*No vocabulário, a lista cresce a tal ponto que vamos nos restringir a algumas especificidades no campo do vestuário e do alimento. Listaremos ainda pequena amostra de palavras e expressões em outros campos semânticos.*

Entrei e onde era a sala agora está  
à secretária um sujeito que é lingrinhas,  
mas não vi colchas com barra  
nem viola, nem guitarra,  
nem espreitadelas furtivas das vizinhas.  
O tempo cravou a garra  
na alma daquela casa  
onde às vezes petiscamos sardinhas  
quando em noite de guitarra e de farra  
estava alegre a Mariquinhas.

(Alberto Janes, *Dar de beber à flor*)

PORTUGUÊS

É que a viola fala alto no meu peito humano  
E toda moda é um remédio pros meus desenganos  
É que a viola fala alto no meu peito, mano  
E toda mágoa é um mistério fora desse plano

(Rolando Boldrin, *Vide vida marvada*)

BRASILEIRO

Ó viola encordoada  
Com quinze anos de aposta,  
Minha pêra acinturada,  
Minha maçã de Bemposta.

Quando toco nas cordas,  
À boca do coração,  
Vou-me sangrando em saúde  
Que nem sumo de limão.

Tens os pontos dobradinhos,  
Tens os espaços de luto,  
Cada prima é uma flor,  
Cada cravelha é um fruto...

Cada bordão é um zangão,  
Cada toeira é uma abelha,  
Ó jardim de madrepérola  
Da minha festa vermelha!

(Vitorino Nemésio, *Cantigas à minha viola*) AÇORIANO

Para ilustrar diferenças de vocabulário entre as duas variedades da língua portuguesa – a de Portugal e a do Brasil –, Amado (1992) conta fato ocorrido com Luiz Trigueiros, intelectual português, quando, de viagem por terras brasileiras, fazia compras na Bahia.

Ao se dirigir a um balconista com a intenção de comprar um pulôver em exposição na vitrina – montra, em Portugal –, o literato luso pediu a camisola – peça de *lingerie*, no Brasil – que vira exposta.

Delicadamente, o balconista indicou-lhe uma loja em frente, onde se vendiam roupas femininas, alegando que seu estabelecimento comercializava exclusivamente artigos masculinos.

Diante da insistência do comprador, que afirmava ter visto na vitrina uma camisola, perguntou o vendedor, prosseguindo o diálogo:

– Onde disse ter visto camisola?

O balconista sentiu-se perdido; além de surdo o freguês falava língua desconhecida, nem espanhol, nem francês, menos ainda inglês, dialetos que o rapaz identificava, familiar de sotaques e pronúncias. Não sabendo o que dizer, riu e coçou a cabeça. Um parvo persuadiu-se Luiz Trigueiros, e, sem mais delongas, tomando-o gentilmente pelo braço – aos parvos deve-se tratar com firmeza sem, no entanto abandonar a cortesia –, levou-o até a porta de onde, triunfante, mostrou-lhe na montra a camisola castanha:

– Ali está ela, a camisola, quanto vale?

A risada não era mal-educada, mas continha uma ponta de deboche:

– Ilustre cavalheiro, fique sabendo que em bom português o senhor quer comprar um pulôver marrom igual ao que está na vitrina, não é isso? Por que não disse logo? Um suéter porreta e o preço é de arrasar.

Encontrei Luiz no hotel envergando a camisola castanha, ou seja, o pulôver marrom, não sendo ainda o brasileiro competente que viria a ser anos depois devido aos azares da política, o escritor estava indignado:

– O gajo diz-me duas palavras em francês, uma em inglês e afirma estar falando em português, em bom português.

– Em bom português, Luiz, o do Brasil (pp. 126, 127).

Podemos afirmar que as diferenças que distinguem o português do Brasil do de Portugal resultam do processo de constituição de uma língua mestiça de um povo mestiço aqui estabelecido.

Com base nos estudos de Barros (2001) e Wanke/ Simas Filho (1991), para citar apenas duas obras, a formação do português do Brasil teve as seguintes etapas: uma base indígena, advento do português europeu e, posteriormente, absorção de elementos de línguas africanas.

Além disto, com os surtos migratórios do início do século XX e com a assimilação de novos processos de produção, de comércio e agora com a chamada globalização, o gostinho brasileiro pelos estrangeirismos que interferem ou se integram na língua do Brasil, apesar de qualquer proposta contrária, fazem-na sempre mais miscigenada.

Vamos, hoje, nos ater às diferenças entre a língua do Brasil e a que nos vem de Portugal, cuja influência continua firme. Prova disto são autores portugueses como Saramago e Namora, aqui editados sem “tradução”.

É também verdade que a variedade brasileira tem alguma influência sobre a europeia graças a:

- histórias em quadrinhos (bandas desenhadas em Portugal), sobretudo as exportadas para lá pela Editora Abril;

- música popular do Brasil;
- novelas da Rede Globo de televisão brasileira;
- emigração de brasileiros vista por alguns como colonização às avessas.

Mas, vamos às diferenças que levam a distinguir portugueses e brasileiros em três aspetos:

- gramática;
- pronúncia;
- vocabulário.

O português brasileiro difere do europeu, sobretudo no segundo e terceiro aspetos, sendo a gramática, onde há menos acentuadas diferenças, responsável pela manutenção da unidade linguística.

Na gramática as bases flexionais são as mesmas: **s** para o plural e **a** para o feminino. Mas os portugueses, em várias situações dão preferência ao plural: *bons dias!*; *prédio em fase de acabamentos*; *ele fez todos os possíveis para vir*; *nenhuns e nenhuma*.

No uso dos verbos, portugueses preferem o infinitivo em situações em que o brasileiro emprega gerúndio: *estou a chamar*, *estou a ver* X *estou chamando*, *estou vendo*.

Usa-se bastante o pretérito imperfeito em Portugal em lugar do futuro do pretérito usado no Brasil: *eu gostava de saber* X *eu gostaria de saber*.

Portugueses recorrem à êncise, enquanto brasileiros preferem a próclise: *Passe-me o café* X *Me passe o café*.

Tais preferências se manifestam a ponto de os brasileiros fazerem pouco da norma gramatical que desaconselha iniciar a frase com pronome oblíquo. Em contrapartida, portugueses usam formas verbais como *chamaste-lo; fizeste-lo*, que soam estranhamente aos ouvidos deste lado do Atlântico.

Em se tratando de regência, portugueses usam, por exemplo, *tecido às pintinhas*, onde brasileiros dizem *tecido de bolinhas*. Brasileiros, com facilidade, substituem *a, ao* por *em*, mesmo em expressões onde a norma gramatical recomenda os primeiros: *fui à estação, à farmácia, ao cinema* acabam ficando, no Brasil, *fui na estação, na farmácia, no cinema*.

Na pronúncia há também diferenças: lusitanos mal pronunciam as vogais, dificultando por vezes o entendimento do que dizem: *m'nino, P'tgal*, por exemplo. Também usam som aberto onde aqui fechamos: *comboio, bebê, polémica, económico, atômico* por lá e *comboio, bebê, econômico, atômico* por aqui.

Mas é no vocabulário que a lista cresce a tal ponto que vamos, de início, nos restringir a algumas no campo do vestuário (e acessórios) e do alimento. Inicialmente apontaremos diferenças entre Portugal e Brasil, com base no DLB<sup>1</sup> e no DCL. Numa segunda etapa, entraremos com diferenças também dos Açores. Assim temos:

Em Portugal	No Brasil
carteira, mala	bolsa
botas de futebol	chuteiras
cachorro	hot dog
calça de ganga	calça de brim, jeans
camisa de dormir	camisola
camisa interior	camiseta
peúgas	meias
fato	terno
fato-macaco	macacão
fato de banho	maiô; calção de banho; sunga
fato de ganga	roupa de brim, roupa de trabalho
fecho de correr	zíper
chancas	tamancos

## 2. Nomes de comidas e utensílios para fazê-las ou servi-las

barrar o pão	passar manteiga no pão
bica	cafezinho
bitoque	bife pequeno
butique de pronto a comer	lanchonete
carne picada	carne moída
doce de tijolo	goiabada
ementa	cardápio
escudela	tigela de madeira pouco funda
espaguete	espaguete
filhó (feminino)	bolinho doce, de trigo e ovos fritos, polvilhado de açúcar
fogaça	pão doce e grande, bolo
galão	café com leite servido em copo
ginginha, ginja	bebida feita de <i>ginja</i> , espécie de cerveja um pouco + ácida
gelado	sorvete
miau	sanduíche de lombinho de porco, dentro de um papo-seco
papo-seco	pão bojudo e pequeno, de farinha de trigo, carcaça, <i>molete</i>

patanisca, petanisca  
 no Minho e Douro  
 bolinho de bacalhau desfiado com ovos e batata; lasca de  
 bacalhau coberta com massa de farinha

Listaremos ainda palavras e expressões de outros campos semânticos:

abrir a luz	acender a luz
adesivo (adesivo em rolo)	esparadrapo
estrada alcatroada, de alcatrão	estrada asfaltada
água inquinada	água poluída
armar em parvo	bancar o bobo
à borla	grátis
anho	cordeiro (anho, raramente; regionalismo)
apitar	telefonar
apuro	ganho, fêria do dia
banheiro	salva-vidas
casa ou sala de banho	banheiro
barrar	cobrir com barro, barrear
cadastrado	condenado, prisioneiro
caminhonete	ônibus interurbano
autocarro	ônibus urbano
estar-se nas tintas	estar pouco ligando
embezerrar	emburrar
esferovite	isopor
fusca	arma de fogo
jogo da macaca	jogo de amarelinha
miúdos	meninos
morder com os botões	falar, pensar com seus botões
mulher a dias	faxineira
tejadilho de abrir	teto solar

Escolhemos um campo semântico – instrumentos musicais populares – para comparar o vocabulário dos dois países e do Arquipélago. Dentro deste campo a escolha recai inicialmente sobre VIOLA, instrumento de velha tradição e largo uso, de vários nomes e modalidades.

No Arquipélago há dois tipos de viola: a micalense, caracterizada pela boca em “dois corações” e a terceirense, com boca redonda.

A micalense é semelhante à chuleira (ligada à música e coreografia da chula) ou amarantina (da zona de Amarante). A micalense se difundiu, possivelmente, nos Açores a partir do instrumento amarantino. Sua importância é tamanha nos Açores, que Oliveira (1986, p. 16) afirma:

Ela ocorre também, com grande importância no Brasil, e ainda no Cabo Verde. Parece-nos de admitir que, nos Açores, como nessa outra área, ela tenha se difundido a partir do instrumento amarantino. Por outro lado, porém, dada a singularidade deste traço e a sua reduzida expansão no Continente e, pelo contrário, o seu caráter de generalidade da sua área no Arquipélago, não é totalmente de excluir a hipótese da sua criação nos Açores, trazida para o Continente por algum tocador ilhéu ou daquela região duriense que tenha por alguma razão residido nas ilhas, e dali levada para o Brasil e Cabo Verde.

Tal viola se encontra nas ilhas de São Miguel, Santa Maria, Graciosa, S. Jorge, Pico, Faial, Flores e Corvo. Como se vê é a forma açoriana mais geral.

Mas vamos às diferenças de nomes da viola e de suas modalidades:

NOME	PORTUGAL	AÇORES	BRASIL
Viola	+	+	+
Viola da terra		+	
Viola de arame	+	+	+
Chuleira ou amarantina	+ Amarante		
Braguesa	+ Braga		
Beiroa	+ Beira		
Campaniça	+		
Toeira (Terceira)	+ coimbrã		
Viola da França <sup>2</sup>	+		
Viola d'Arco (de Arco)	+ e Rabeca ou violino		
Viola paranista			+ Paraná
Viola de cocho <sup>3</sup>			+ Mato Grosso
Viola de pinho			+
Viola caipira			+
Viola sertaneja			+
Viola nordestina			+
Viola cabocla			+
Viola cantadeira			+
Viola de dez cordas			+
Viola chorosa			+
Viola de queluz			+
Viola serena			+
Viola brasileira			+

TABELA 1: nomes do cordofone VIOLA

A viola terçoense é mais elaborada, apresenta boca redonda e aparece somente na ilha Terceira, adaptada a seu folclore musical.

A viola no Arquipélago, no dizer de Oliveira (1986, p. 14),

era acompanhante natural – e forçoso – em todos os cantares festivos, descantes ou 'modas' e 'balhos', 'derrifços', desgarradas e desafios e despiques, e também de devaneios sentimentais, líricos, amorosos ou a entreter saudades. Se na verdade, como escreveu alguém, nos Açores quem diz festa diz balho, e quem diz balho diz viola, o inverso é igualmente exato: a presença deste instrumento em qualquer parte significava – ou provocava – uma reunião animada, porque logo um dos presentes levantava a voz e se formava um 'balho'.

O trecho acima nos apresenta vários termos ligados à viola:

- *Balho* – a citação acaba por definir balho: reunião festiva onde um dos presentes levanta a voz. A palavra parece advir de *balha* ou *baila* (variantes de *baile* em Portugal). *Baile*, sim, é "uma reunião festiva com finalidade de dançar" (DH).

- *Derrifço* – (uso informal) 1. "encontro, conversação ou contato amoroso; namoro, galanteio" (DH). Este dicionário brasileiro apresenta outras acepções para a mesma entrada do vocábulo: 2. parceiro amoroso; namorado 3. gracejo irônico; zombaria, escárnio 4. ação impertinente; atrevimento, insistência. O DLB define o vocábulo apenas como namoro.

- *Descante* – para este vocábulo o DH nos dá as seguintes acepções: 1. Rubrica: música. ato de cantar 2. Rubrica: música. técnica medieval de composição em que uma segunda voz é ajuntada ao cantochão, geralmente nota contra nota, em movimento contrário 3. Derivação: por extensão de sentido. Rubrica: música. no s. XII, designação genérica das composições polifônicas 4. Rubrica: música. no s. XVI, segunda voz, mais aguda do que as vozes principais, em uma composição 5. Rubrica: música. canto popular executado por várias vozes, com acompanhamento musical; machete 6. Rubrica: música. canto na forma de duelo; desafio, desgarrada. 7. Regionalismo: Portugal. Diacronismo: antigo. espécie de viola pequena 8. Derivação: sentido figurado. justificação insatisfatória, não convincente. No texto de Oliveira a palavra aparece nas acepções 5, 6 e 7.

- *Desgarrada* – V. *derriço*7.

*Despique* – 1. ato ou efeito de despicar(-se) 2. ato de desagravo; desforra, vingança, desafronta 3. Regionalismo: Portugal. competição entre duas ou mais pessoas; rivalidade, confronto, luta (DH).

No Arquipélago, outras palavras aparecem associadas à viola:

- *Bodo* – 1. partilha de alimentos aos pobres em dia festivo, por vezes acompanhada da doação de roupas e dinheiro (DH). Este dicionário apresenta outras acepções: 2. Derivação: por metonímia. alimento preparado; comida, iguaria 3. Derivação: por extensão de sentido. repasto abundante; banquete

- *Folga* – o DH apresenta assim o vocábulo açoriano: Rubrica: dança, música. tipo de baile açoriano de núpcias. Para o Brasil, tal dicionário traz várias acepções relacionadas a espaço e/ou tempo destinado a uma interrupção no trabalho, descanso, atividade prazerosa, repousante.

- *Folia* – 1. Rubrica: dança. Diacronismo: antigo. antiga dança portuguesa movimentada, ao som de adufes e pandeiros, acompanhada por cantos e executada por homens vestidos de mulher 2. Derivação: por extensão de sentido. festejo animado, alegre e barulhento; farra, pândega, baile 3. Derivação: por extensão de sentido. bagunça, brincadeira, agitação 4. designação dada a festejos religiosos diversos 4.1. Rubrica: etnografia, religião. Regionalismo: Beira. procissão de que participam só homens, que cantam em louvor ao Espírito Santo e pedem a proteção divina contra pragas e doenças [Levam bandeira com o desenho de uma pomba, lanternas e insígnias, tais como varinha enfeitada de fitas e flores e coroa de folha de flandres.] 5. Rubrica: etnografia, religião. Regionalismo: Brasil grupo de rapazes vestidos de branco, com fitas no chapéu e na blusa, que sai tocando e cantando de casa em casa ao som de violões, cavaquinhos, pistons, pandeiros e tantãs, pedindo esmolas para a festa dos Reis Magos ou do Espírito Santo 6. Rubrica: música. uma melodia de folia ('dança') que se tornou célebre como tema para um grande número de variações no período barroco (DH).

- *Moda* – Na rubrica música o DH remete à *modinha*: variedade de canção tradicional urbana, portuguesa e brasileira, surgida no século XVIII, com temática inicialmente espirituosa e depois amorosa, com predominância do modo menor; moda [Foi cultivada em saraus e sofreu processo de popularização de meados do século XIX em diante, acompanhada, então, especialmente por violão.] O DMB se estende em caracterizá-la e distingui-la de outras manifestações, dada a sua importância e frequência entre nós: "Ela se distingue por ser o raconto mais ou menos sensacional, dum fenómeno importante da vida quotidiana, historiado. Assim é bem raro que um cantor caipira legítimo cante como sendo uma moda uma série de quadras soltas. A isto chamará de cantiga, toada, samba, etc. Ela é, entre os caipiras, aquilo que os nordestinos chamam de romance [...]. Entre a *moda* e a *modinha* há duas distinções fundamentais: a *moda* é do domínio extraurbano, a *modinha* é do domínio urbano. Por outro lado a *modinha*, no geral, é de fundo lírico, não conta casos, conta queixas; a *moda*, no geral, é de fundo dramático, conta casos [...]" E o texto se alonga comparando *moda* à rapsódia, e distinguindo-a da toada. Mas, por ora, isto aqui nos basta.

- *Tuna* – Na rubrica música, o DH a define: 1. conjunto musical composto de estudantes 2. grupo de estudantes que toca pelas ruas ou viaja, apresentando-se por prazer ou para recolher fundos 3. conjunto que toca instrumentos de corda 4. Regionalismo: São Tomé e Príncipe. conjunto musical de cinco a sete integrantes (geralmente um violinista, dois violonistas, um ou dois flautistas, tocadores de bombo e canzá, um vocalista etc.).

Façamos o esquema das palavras associadas à viola:

NOME	PORTUGAL	AÇORES	BRASIL
Balho	+	+	+
Derricho	+	+	+
Desgarrada	+	+	+
Descante	+	+	+
Desgarrada	+	+	+
Despique	+	+	+ desafio
Folga	(outra acepção)	+	(outra acepção)
Folia	+	+	+
Moda	(outra acepção)	+	+
Modinha			+
Tuna	+	+	+ Paraná

TABELA 2: palavras associadas à Viola

Oliveira (1986) aponta outros cordofones tradicionais no continente e na ilha:

- *Bandola* – bandolim tenor (DH). O DMB se refere a ele como um bandolim grande usado no século XIX, que foi substituído pelo bandolim.
- *Bandolim* – o DH o define como o instrumento soprano que dá o nome a essa família de instrumentos de cordas tocadas com palheta, surgida na Itália no século XVI, e na qual o trémulo das cordas é uma das características mais marcantes. O DMB afirma ser ele da família do alaúde. E acrescenta ser ele um dos instrumentos mais usados no Choro, desde o início do século XX, após a decadência da bandola, mais comum até então.
- *Banjolim* – tipo de banjo com algumas características do bandolim (DH).
- *Cavaquinho* – pequeno instrumento de quatro cordas dedilháveis, de origem portuguesa e de larga difusão no Brasil, sobretudo no samba e no choro; braga, braguinha, cavaco, machete, machete de Braga, machetinho, machim, rajão (DH).
- *Guitarra* – O DH apresenta o vocábulo na rubrica música, enquanto instrumento musical: 1. instrumento de arco e cordas fricionáveis, cuja família se difundiu na Europa a partir do s. XV 2. instrumento de arco e cordas fricionáveis semelhante ao violino, de maiores dimensões e som mais grave que o deste [Corresponde, na orquestra contemporânea, ao contralto da família dos violinos.] 3. instrumento de cordas dedilháveis, semelhante ao violão, porém menor, com cinco ou seis cordas duplas de metal, de larga utilização na música rural brasileira e portuguesa 5. Regionalismo: Timor-Leste. violão, guitarra. A EL apresenta as seguintes correspondências: o nome *guitarra* é exclusivo para a guitarra elétrica; *violão* é o nome da guitarra acústica.
- *Violão baixo* ou *rabecão* – segundo Oliveira, de aceitação mais restrita entre açorianos, é um cordofone de tamanho maior. No Brasil tal instrumento se chama contrabaixo ou rabecão (nome menos comum). O DMB afirma ser o contrabaixo, comumente chamado apenas baixo, o instrumento maior e mais grave da orquestra.

Esquema dos últimos cordofones:

NOME	PORTUGAL	AÇORES	BRASIL
Bandola	+	+	(+ século XIX)
Bandolim	+	+	+
Banjolim	+	+	+
Cavaquinho	+	+	+
Guitarra	+	+	+ (apenas guitarra elétrica)

			Violão para guitarra acústica
Violão baixo ou rabecão	+	+	Contrabaixo, Baixo Rabecão

TABELA 3: nomes de outros cordofones

Acreditamos ser oportuno destacar alguns vocábulos de outros campos com designação diferenciada nos Açores:

No vestuário, e nomes afins:

**No Brasil e Portugal**

jardineira  
gancho (port.) grampo (br.)  
sapato de salto alto  
casaco  
chinelos  
casaco de malha

**Nos Açores**

alvaroses  
prisão  
qued'alta  
samarra  
selepas  
suera

Nos alimentos, e nomes afins também temos boas diferenças:

atum , albacora	albacora
amendoins	pinotes
banana	figo de banana
broa	pão de milho (broa menos seca)
carne	carnina
carapau, chicharos, (cavalinha no Brasil)	charros
congro	crongo
pão doce	massa de ovos, massa sovada
pedaço, bocado	padaço
peixe vermelho, contaro	peixe vormelho
faca de grande dimensão	trinchete <sup>4</sup>

Temos ainda algumas palavras exclusivas dos Açores, definidas em DI:

- *Fajã* – terreno plano, cultivável, de pequena extensão, situado à beira-mar, formado de materiais desprendidos da encosta.

- *Cova da junça* – A expressão aparece entre aspas em Melo (2000) que a explica:

Não é mais do que um gargalo aberto na terra e nela disfarçado à superfície; logo abaixo, um ventre bojudo e pronunciado como uma caverna, bojo de um grande púcaro, tonel ou ânfora grande. Serviu também de esconderijo contra a pirataria. Havia-as, aliás, em todas as casas, disfarçadas no subsolo, granel e regaço escondido, contra os ventos e marés da má sorte que vinha sempre do mar. As poucas que se abriram longe da vila dão abrigo aos boieiros quando sorrerados pelos temporais da serra, ou fornecem depósito a coisas agrícolas, à guarda dos donos (p. 25).

As aspas evidenciam uso especial, localizado, do sintagma. Com efeito, no DI temos registrado apenas o vocábulo *junça*, que se define: nome vulgar extensivo a algumas plantas herbáceas da família das Ciperáceas (gênero *Cyperus*), espontâneas em Portugal, também conhecidas por albafor e juncinha. No Brasil, encontra-se o vocábulo com o mesmo uso de Portugal; mas o DH e o DN, para citar apenas dois, apontam para o regionalismo de Alagoas, onde a palavra nomeia aguardente de cana, cachaça.

Com tal palavra encerramos, pois ela nos parece bastante apta a ilustrar o aforismo "Cada terra com seu uso, cada roca com seu fuso".

**3. NOTAS**

<sup>1</sup> As siglas apontam para os dicionários arrolados nas Referências bibliográficas. Tais siglas aparecem desenvolvidas na lista apresentada após as referências.

<sup>2</sup> É chamada viola de França a guitarra de tipo espanhol.

<sup>3</sup> A viola de cocho, também chamada simplesmente cocho, é um tipo de viola popular de cinco cordas. Os nomes registrados apenas no Brasil foram obtidos no DMB e na EL.

<sup>4</sup> No Brasil e Portugal, trinchete nomeia uma faca de ponta geralmente curva, usada por sapateiro (DH; DI).

**4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AMADO, Jorge (1992) *Navegação de cabotagem: apontamentos para um livro de memórias que jamais escreverei*. Rio de Janeiro, Record.

ALVARENGA, Oneida e TONI, Flávia Camargo (coord) (1989). *Dicionário musical brasileiro / Mário de Andrade*. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: Ministério da Cultura; São Paulo: Universidade de São Paulo

CASTRO, Yeda Pessoa (2001). *Falares africanos da Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras/ Topbooks,

HOUAISS, Antônio. e VILLAR, Mauro (2001). *Dicionário Antônio Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

NAVARRO, Fred (2004). *Dicionário do Nordeste: 5000 palavras e expressões*. São Paulo: Estação Liberdade.

OLIVEIRA, Ernesto Veiga de (1986). *Instrumentos musicais dos Açores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

WANKE, ENO Teodoro e SIMAS FILHO, Roldão (1991). *Dicionário lusitano brasileiro*. Rio de Janeiro: Ediouro.

VILLAR, Mauro (1989). *Dicionário contrastivo luso-brasileiro*. Rio de Janeiro: Guanabara.

**Documentos eletrônicos**

INFOPÉDIA, *Dicionários*. Disponível em: <<http://infopédia>>. Acesso em fevereiro/março de 2007).

WIKIPÉDIA, *Enciclopédia livre*. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki>>. Acesso em fevereiro/março de 2007.

**Lista de siglas**

DH	Dicionário Antônio Houaiss de língua portuguesa.
DI	Dicionários Infopédia.
DLB	Dicionário lusitano brasileiro.
DCL	Dicionário contrastivo luso-brasileiro.
DMB	Dicionário musical brasileiro.
DN	Dicionário do Nordeste.
EL	Enciclopédia livre.

23. RITA MACHADO DIAS Biodados [rita.ns.dias@azores.gov.pt](mailto:rita.ns.dias@azores.gov.pt) e

24. JOÃO MARTINS, /Biodados [joao.ab.martins@azores.gov.pt](mailto:joao.ab.martins@azores.gov.pt)

**Rita Nazaré Soares Bettencourt Faria Machado Dias** (Direção Regional das Comunidades)

- Licenciatura em Ciência Política com Especialização em Instituições Políticas e Administração Pública e em Relações Internacionais, 1998; - Conclusão do 1.º Ano do Curso de Mestrado em História Política e Social, 2002; - Funcionária do quadro da Direção Regional das Comunidades, de 1999 ao presente;

- Coordenadora de Emigração e Regressos, desde 1 de junho de 2006.

**João António Branco Martins** (Direção Regional das Comunidades), 56 anos, Casado, Natural da freguesia da Fonte do Bastardo. Concelho da Praia da Vitória. Ilha Terceira

Habilitações Académicas: Curso de Filosofia dos Seminários Maiores Diocesanos. Curso de Teologia dos Seminários Maiores Diocesanos

Carreira Profissional:

- . Funcionário público/Serviços de Emigração/GEACA/DRC, desde 1 de março de 1978
- . Exerce as funções de Técnico de Emigração no GICC/Angra do Heroísmo.

### **"AS COMUNIDADES AÇORIANAS NO MUNDO"**

*A emigração caracterizou historicamente a vida portuguesa e, desenhou de forma incontornável a personalidade das ilhas.*

*A emigração açoriana remonta segundo os historiadores aos primórdios do povoamento. Porém, o seu caráter sistemático data do século XVII, aquando da primeira vaga de emigração para o Brasil, inicialmente para o Maranhão e posteriormente para o sul, para os atuais Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. As Bermudas constituíram também um caminho empreendido pelos açorianos, seguindo-se, os EUA, com a escolha dos Estados da Costa Leste e Califórnia, na Costa Oeste. O Hawaii na época um reino independente do Pacífico, foi, sobretudo para a população micaelense um destino de eleição, apesar da distância entre estes dois arquipélagos – entre três a quatro meses de navegação marítima. Para além destes, considerados os principais destinos da emigração açoriana, existem outros locais com menor expressão, onde a presença da cultura açoriana ainda hoje se faz sentir.*

*Todas estas Comunidades tenham elas maior ou menor expressão, são veículos de transmissão de conhecimento, de cultura, de valores e de tradição.*

*A Direção Regional das Comunidades foi criada em 1998 com o objetivo de valorizar o relacionamento institucional entre o Governo Regional dos Açores e os açorianos dispersos pelo mundo. O trabalho da Direção Regional das Comunidades, tem-se desenvolvido em duas grandes áreas que assentam sobretudo num processo intenso de comunicação: integração do emigrado, regressado e imigrante e identidade cultural.*

*A apresentação "Comunidades Açorianas no Mundo", inseridas nos II Encontros de Lusofonia, debruçar-se-á sobre essas Comunidades e sobre o trabalho desenvolvido pela Direção Regional das Comunidades, em prol da preservação da identidade cultural açoriana e da integração dos seus cidadãos nas sociedades de acolhimento.*

A participação da Direção das Comunidades nos II Encontros da Lusofonia é importante, na medida em que, surge a oportunidade de se dar a conhecer o âmbito de trabalho deste serviço, bem como as iniciativas que tem realizado de forma a concretizar os seus objetivos. Por outro lado, há sempre um espaço aberto ao diálogo para troca e partilha de experiências que será muito enriquecedor e valorizará, de certeza, o nosso trabalho e poderá criar perspetivas para a realização de outros de relevante interesse para as comunidades.

A Direção Regional das Comunidades é um organismo que depende diretamente da Presidência do Governo da Região Autónoma dos Açores. Este Departamento foi criado em 1998, na vigência do VII Governo Regional, em substituição do então Gabinete de Emigração e Apoio às Comunidades Açorianas.

A criação deste órgão executivo adveio da necessidade de valorizar o relacionamento institucional com as comunidades açorianas dispersas pelo mundo. Em 2004 a Direção Regional das Comunidades viu as suas competências alargadas à área da imigração.

Atualmente, privilegia-se a cooperação com as comunidades, o diálogo com os seus representantes, a preservação da sua identidade cultural e a inserção individual e coletiva dos emigrantes nos países de acolhimento, bem como dos imigrantes residentes nos Açores. A Direção Regional das Comunidades tem vindo a desempenhar um papel fulcral no estudo, coordenação, apoio técnico e execução dos assuntos relacionados com as comunidades de origem açoriana dispersas pelo mundo, correspondendo assim a uma aspiração generalizada e a um sentido de contemporaneidade.

A Direção Regional das Comunidades tem como objetivos primordiais:

Organização **COLÓQUIOS DA LUSOFONIA**

- Promover o acompanhamento e apoio às Comunidades Açorianas dispersas pelo mundo, aos candidatos a emigrantes, aos emigrantes regressados e imigrantes;
- Aprofundar a relação dessas comunidades com as suas origens, designadamente nos aspetos económico, cultural, político, social e profissional.

A Direção Regional das Comunidades tem a sua sede na cidade da Horta, ilha do Faial, e desenvolve o seu trabalho em quatro Gabinetes:

- Gabinete de Emigração e Regressos, na Horta, ilha do Faial;
- Gabinete de Imigração e Interculturalidade, na Horta, ilha do Faial;
- Gabinete do Intercâmbio Cultural Comunitário, em Angra do Heroísmo, ilha Terceira;
- Gabinete de Integração Social, em Ponta Delgada, ilha de São Miguel.

Cada Gabinete tal como a sua designação indica está vocacionado para determinada área, inserindo-se no conjunto multifacetado que constitui a DRC.

Este conjunto inclui diversas vertentes agrupadas em duas grandes opções de trabalho que assentam, sobretudo, num processo intenso de comunicação: **integração e identidade cultural**.

Antes de falar sobre estas duas realidades, permitam-me que faça referência à emigração açoriana.

*A emigração caracterizou historicamente a vida das ilhas e o seu caráter sistemático remonta ao século XVII, tendo, inicialmente, o Brasil como destino, em primeira instância para o estado do Maranhão e posteriormente, autorizados pelo Rei através da provisão de 9 de agosto de 1747, para colonizar as terras do Sul do Brasil – atuais estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, partem 4000 casais dos Açores com o intuito de defender estas terras das incursões da coroa espanhola. Este número multiplicado pelos elementos do agregado familiar e adicionado ao recrutamento de jovens em idade militar para os regimentos do Brasil, leva-nos a uma suposição de cerca de vinte mil pessoas. A emigração foi motivada, em parte, pela visão das naus que aportavam aos Açores carregadas de riqueza e de notícias de fartura desse mundo longínquo e, por outro lado, pelas dificuldades que grassavam no arquipélago.*

*A par da emigração para terras meridionais brasileiras, os açorianos rumaram mais a sul, fundando o que é hoje a cidade de San Carlos, na República Oriental do Uruguai, onde, ainda hoje são visíveis sobrevivências culturais que ligam aquela região aos Açores.*

*Este fluxo migratório perdurou durante anos. Nos séculos seguintes, designadamente, século XIX e XX e, à semelhança do sucedido no continente português, a emigração para o Brasil teve um maior incremento com opções pelos estados da Baía, São Paulo e Rio de Janeiro, onde atualmente podemos primeiras gerações de emigrantes. Estas comunidades desenvolvem a sua atividade na área dos serviços e comércio.*

*No final do século XVIII e no século XIX desenha-se um novo rumo, que é igualmente um ponto de viragem no fenómeno emigratório. O Brasil cede lugar aos Estados Unidos da América no fluxo de destino, iniciado pela baleação americana no mar dos Açores.*

*Integrando as tripulações das frotas baleeiras, que nas ilhas se reabasteciam de mantimentos, os açorianos atingem as costas americanas – Leste (Massachusetts e Rhode Island), Califórnia e Havai – à época um reino do Pacífico – num processo penoso que lhes permite a possibilidade de se fixarem em território americano. A par da baleação, a pesca atuneira em San Diego, os laticínios no Vale de São Joaquim, entre outras, constituíram na Califórnia as principais ocupações das populações provenientes do Arquipélago. Na Costa Leste, nos estados de Massachusetts e Rhode Island os açorianos desenvolveram as suas atividades nas áreas fabril – indústria têxtil, comercial e piscatória, nos portos de New Bedford e Newport.*

Em relação ao Havai, a emigração para este reino do Pacífico verificou-se entre 1878 e 1913. A comunidade açoriana, a par de outras, dedicou-se ao cultivo da cana-de-açúcar e à agricultura. As ilhas, então chamadas, Sanduiche constituíam uma microscópica monarquia e estavam carenciadas de população autóctone e conseqüentemente de mão-de-obra o que levou o seu governo a fomentar a imigração, oferecendo vantagens para aqueles que escolhessem o Havai.

*Em junho de 1878, o navio alemão "Priscilla" zarpava do porto do Funchal, com 114 portugueses a bordo, a maioria madeirenses, com destino às ilhas. Aportou em Honolulu, capital da ilha de Oahu, 4 meses depois. Foi a primeira*

*emigração maciça portuguesa para tão longe, mas ali já viviam (em Maui, Oahu, Kauai e Havai) entre quatrocentos a quinhentos portugueses, ao que parece em muito boas condições. Eram na sua maioria baleeiros e descendentes de baleeiros da frota da Nova Inglaterra, todos de origem açoriana.*

*Entre 1878 e 1888, dezassete navios transportaram 11 057 emigrantes dos arquipélagos dos Açores e da Madeira. Eram na sua maioria provenientes das ilhas da Madeira e de S. Miguel, mas também de outras ilhas dos Açores.*

*Até ao final do ano de 1883 emigraram para o Havai, cerca de 6 300 açorianos, na sua maioria micaelenses, motivados pelas dificuldades económicas sentidas no Arquipélago dos Açores. A emigração para este destino distante marcou um período da história dos Açores, mas com características especiais, uma vez que terminou por volta de 1913.*

*A comunidade portuguesa em geral e, açoriana em particular, ocupou-se essencialmente da cultura da cana-de-açúcar, motivo pelo qual a emigração foi fomentada.*

*A presença portuguesa, com particular destaque para os açorianos no Havai é comprovada. Apesar de hoje praticamente não se falar português, os Rebelos, os Perestrelos, os Vieiras, Câmaras, Bettencourts, Silvas, Pracanas, Soares, Cardosos, Freitas, Lomelinos são facilmente detetáveis nas listas telefónicas de Oahu e de outras ilhas do Havai. A introdução do cavaquinho, o ukulele na designação local, promovido a instrumento nacional, é outra prova. A massa sovada dos Açores é conhecida como "sweet bread", a sopa azeda é conhecida como "portuguese soup", a malassada de S. Miguel ficou para sempre a malassada havaiana. As tradições do Espírito Santo continuam vivas (pão, carne e vinho em louvor do Divino) e há em Oahu três "Impérios do Espírito Santo". Aos emigrantes ficou também a dever-se a arquitetura sólida das casas, então de madeira, pois os nossos lembraram aos naturais a utilização da pedra vulcânica na sua construção, bem como a plantação de flores em redor das mesmas.*

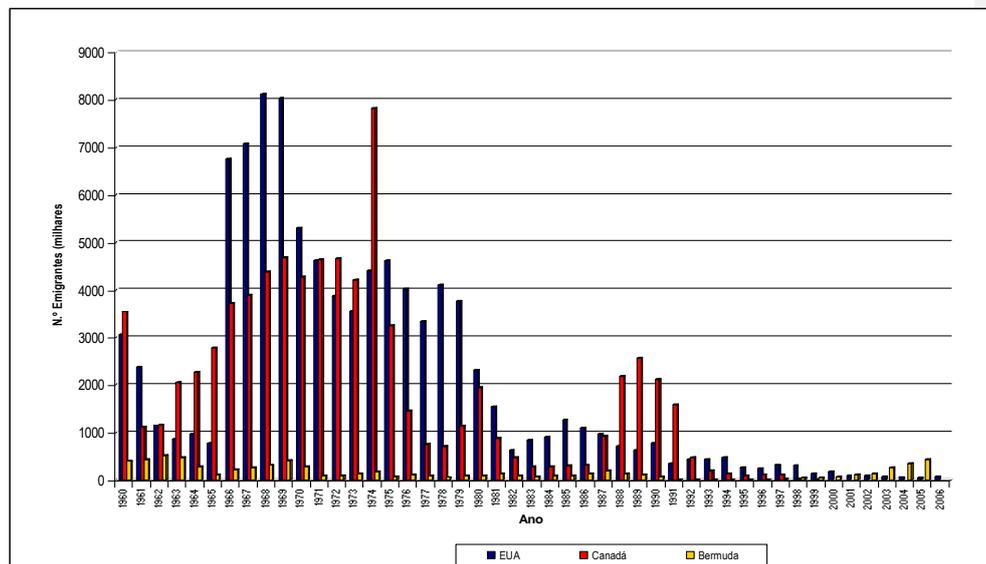
*No Havai existem cerca de onze associações portuguesas criadas por descendentes. Estas dedicam-se ao estudo das raízes e genealogia.*

As Bermudas constituíram na segunda metade do século XIX, mais precisamente a partir de 1849, outra opção de destino para os muitos açorianos que procuravam novos meios de vida. Neste arquipélago dedicaram-se, sobretudo à jardinagem. Segundo dados disponíveis a partir da metade do século XX, mais concretamente a partir de 1960, emigraram dos Açores para as Bermudas cerca de 7 mil açorianos. Segundo registos de 2003 a população total nas Bermudas rondava cerca de 65 mil habitantes, numa área geográfica de aproximadamente 53 km<sup>2</sup>. No entanto, há que ter em conta que cerca de 18% da população bermudiana é portuguesa, da qual cerca de 90% é proveniente do Arquipélago dos Açores, na sua maioria da ilha de São Miguel.

*O último grande destino da emigração açoriana foi o Canadá. A emigração oficial para este país iniciou-se em 1953, com a viagem de seis açorianos, a quem hoje apelidamos de "Pioneiros". Os açorianos fixaram-se, sobretudo nas províncias de Alberta, British Colúmbia, Québec, Manitoba e Ontário. Inicialmente ocuparam-se da construção dos caminhos-de-ferro canadiano, fixando-se por quase todo o território. A par desta atividade exerceram outras nas áreas da agropecuária, comércio, indústria e serviços.*

*Atualmente e contrariando as décadas de sessenta e setenta do século XX, a emigração açoriana verifica números residuais, comparados aos milhares de anos anteriores. Hoje, saem entre 200 a 300 indivíduos por ano para os destinos clássicos da emigração, como comprova o gráfico abaixo.*

#### **Evolução da Emigração dos Açores, por destino (1960- 2006)**



Fonte: DRC

Este decréscimo é fruto da melhoria das condições de vida no Arquipélago, do desenvolvimento social, económico e político conhecidos após 1974 e a instauração da autonomia político-administrativa dos Açores, em 1976.

Em suma, os principais destinos da emigração açoriana cingiram-se ao continente americano, como se pode comprovar pelo quadro abaixo.

Data de Início da Emigração	País	Localidades
1621	Brasil	Maranhão
1747	Brasil	Santa Catarina Rio Grande do Sul
Pós 1747	Uruguai	
1767	EUA	Califórnia Rhode Island Massachusetts
1849	Bermudas	
1878	Havai	
Finais séc. XIX e metade séc. XX	Brasil	Rio de Janeiro São Paulo
1953	Canadá	Ontário British Colúmbia Alberta Manitoba Québéque

Atualmente, existem comunidades no Brasil, Estados Unidos, Canadá e Bermudas, principais áreas com as quais a Direção Regional das Comunidades trabalha e onde existe um número considerável de associações de raiz açoriana.

A par destas comunidades, há que ter em conta, também aquelas que não saindo do país de origem se fixaram noutras partes, nomeadamente no continente português, funcionando como importantes veículos da cultura açoriana.

Há que frisar o importante contributo dado pelos açorianos na diáspora à construção das comunidades onde se inserem, no desenvolvimento que proporcionaram às suas terras de origem através do envio de divisas. Mas, sobretudo dever-se-á destacar e enfatizar o contributo na divulgação da língua e cultura e portuguesas.

Como referido anteriormente, a Direção Regional das Comunidades, departamento que materializa as políticas do Governo Regional dos Açores para este setor, trabalha em duas áreas fundamentais: a integração e a preservação da identidade cultural dos cidadãos emigrados e imigrados. De referir que, sendo este trabalho sobre as comunidades açorianas no mundo, destacar-se-á apenas o cidadão emigrado.

Assim sendo e no que concerne à **integração do emigrante**, esta é implementada em termos sociais, educacionais, profissionais, cívicos e políticos e respeita duas vertentes: o **emigrante** e o **regressado**.

Tendo por base estas realidades, o Governo Regional dos Açores através da Direção Regional das Comunidades colabora em programas que facilitam e fornecem informações adequadas aos cidadãos sobre as instituições que os representam nos países onde vivem.

São diversos os protocolos firmados com algumas organizações que tem por objetivo essas metas e que, em colaboração com a Direção Regional das Comunidades e com o voluntariado da própria comunidade, desempenham um papel primordial no acompanhamento dos cidadãos e na informação sobre os seus direitos e deveres, através das campanhas de consciencialização cívica e de sessões públicas orientadas para os setores menos esclarecidos da sociedade.

No que diz respeito aos **emigrantes regressados**, estes necessitam de outro tipo de acompanhamento, de forma a minimizar o impacto do seu regresso à terra natal após o período de ausência da mesma.

A Direção Regional das Comunidades dispõe de um serviço de atendimento personalizado, que oferece apoio a estes emigrantes, ao nível da obtenção de documentação diversa relacionada com reformas, impostos, certidões, pedidos de cidadania, etc., do país(es) estrangeiro onde residiram.

É também prestada uma atenção especial aos cidadãos regressados compulsivamente. Este processo inicia-se ainda no país de residência com a preparação do seu regresso. O apoio em questão refere-se, entre outros aspetos, a formalidades burocráticas, ao ensino da língua e à articulação com outros departamentos regionais, nacionais e internacionais, públicos e privados.

A outra grande opção de trabalho, assenta na **identidade cultural**, que privilegia a açorianidade e raízes, a comunicação Açores – Comunidades e vice-versa, os encontros comunitários, os estudos de movimentos migratórios e a preservação da identidade cultural açoriana nos países de acolhimento.

A **açorianidade e raízes** concretizam-se através de visitas de estudo de escolas ou grupos escolares da Região para as Comunidades e vice-versa, sob a forma de ações de formação/informação a agentes culturais das comunidades como, por exemplo, os Cursos: Açores à Descoberta das Raízes, em anos anteriores. Refira-se que, neste tipo de iniciativas, são focados aspetos sociais, culturais, económicos e políticos atuais da Região Autónoma dos Açores.

A comunicação entre os **Açores e Comunidades** é incentivada através da informação, tornando-se um pilar fundamental do conhecimento recíproco de todas as partes. Revitalizar esta comunicação e torná-la mais participada tem sido propósito da Direção Regional das Comunidades, para o qual tem contribuído a auscultação dos órgãos de comunicação social das comunidades e utentes em geral. De salientar a existência do Núcleo de Informação, da Direção Regional das Comunidades que desde o seu surgimento tem aprofundado e dinamizado essa comunicação.

A promoção de **encontros temáticos** tem contribuído para a aproximação da política ao cidadão e do cidadão à política e para a deteção de aspirações e necessidades comuns. Estes encontros criam espaços privilegiados para um maior aprofundamento e debate de assuntos de importância relevante para o enriquecimento e desenvolvimento das comunidades. Disso são exemplo os Encontros de Órgãos de Comunicação Social, de Associações Culturais, de Organizações de Serviço Social e as Jornadas "Emigração/Comunidades", entre outros. De salientar, ainda, o trabalho

desenvolvido com os mais jovens. A Direção Regional tem apostado nos mesmos, quer através da concretização de Encontros, quer através da realização de concursos e dos incentivos destes à participação nas comunidades.

Em suma, a Direção Regional das Comunidades, ciente das responsabilidades que lhe são atribuídas nas áreas já referidas, criou um regulamento que estabelece as normas a ter em conta no sistema de apoios a conceder aos promotores individuais ou coletivos de atividades que se enquadram na preservação da Identidade Cultural dos Açores nas Comunidades, bem como na área do Intercâmbio Escolar, por forma a incentivar a qualidade dos mesmos, a responsabilizar e democratizar o processo de decisão, bem como a introduzir mais justiça e maior transparência a todos os processos. A criação deste sistema de apoios contribui em muito para a dinamização das nossas comunidades, assim como para o incremento de formas de intercâmbio que beneficiam quer a comunidade residente, como a da diáspora. Estes apoios abrangem áreas como a dança, teatro, música, estudos relativos às comunidades, entre outros.

Muitas das ações promovidas por este departamento tem contado com a participação de outras entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais, privilegiando o trabalho em parceria, que em muito tem contribuído para valorizar as iniciativas direcionadas para os vários públicos da Direção Regional das Comunidades. Acresce ainda salientar a formação recebida pelos técnicos que neste departamento desenvolvem as suas atividades e competências, nas mais variadas áreas. A formação contínua de técnicos tem propiciado uma melhor qualidade dos serviços, quer ao nível do atendimento público nas várias ilhas do Arquipélago, bem como no contacto diário com as diversas comunidades.

E, para terminar, poder-se-á dizer que a Direção Regional das Comunidades, para além de se encontrar num momento de renovação e adaptação a novas realidades, onde a imigração é um fenómeno recente, não descorará as comunidades de açorianos e seus descendentes no estrangeiro, nem aqueles que já regressaram à sua terra natal e estará sempre atenta para novos fenómenos que, entretanto, forem surgindo.

25. RONALDO LIMA, *Biodados ronaldoeary@gmail.com*

O **Professor Ronaldo LIMA** (Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil) é brasileiro, nascido e residente na cidade de Florianópolis, Santa Catarina. Entre 1986 e 1996, ministrou várias disciplinas de graduação e pós-graduação voltadas exclusivamente ao estudo da língua portuguesa. Em 1995, concluiu seu doutoramento na Universidade de Nice – Sophia Antipolis na área da tradução. Em 1997, foi admitido como professor efetivo da Universidade Federal de Santa Catarina junto ao Departamento de Língua e Literaturas Estrangeiras. Em 2004, integrou-se ao recém-criado Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Em seus 20 anos de carreira acadêmica, orientou vários trabalhos na área da Linguística e da Tradução, exerceu a coordenação de grupos de pesquisa e de núcleos de estudos (Núcleo de Estudos Francófonos e Núcleo de Estudos Canadenses), exerceu funções administrativas e, no presente momento, é chefe do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Santa Catarina. Nos últimos anos, dedica suas pesquisas à área da tradução e do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Para este evento, é importante observar que o Professor Ronaldo Lima é descendente de imigrantes açorianos e faz parte de família que ainda hoje preserva vários traços desta cultura, sobretudo de ordem linguística; redigiu vários trabalhos sobre a cultura açoriana, inclusive sua dissertação de mestrado voltada ao estudo da herança do português dos Açores. Mantém um acervo pessoal de materiais que registram a riqueza cultural de seus ascendentes.

## REPRESENTAÇÕES DA CULTURA AÇORIANA NA ILHA DE SANTA CATARINA – BRASIL

*Neste estudo, analisam-se os diversos momentos da trajetória da açorianidade no litoral do Estado de Santa Catarina. Para isso, são discutidos alguns fatos sócio-históricos situados entre 1748 e os dias atuais, colocando-se em foco, sobretudo, o fato de que, apesar de embalada por vagas sucessivas, com seus inerentes avanços e recuos, a açorianidade parece, hoje, caminhar no contrafluxo da progressiva homogeneização social, provocada pelo advento da*

globalização. As inexoráveis evoluções rumo à evanescência, que geralmente recaem sobre muitos dos povos que experimentam o fenómeno das diásporas, parecem ter tomado, neste caso, formas diferentes de manifestação. Na grande miscelânea de aspetos a serem examinados, focalizou-se, a título de exemplificação, um caso específico, manifestado linguisticamente, que pode servir de parâmetro ao exame de processos similares passíveis de serem afetados pelos mesmos fatores. Coloca-se igualmente em destaque a natureza dos movimentos subjacentes que orientam os rumos da açorianidade considerada em sua forma e essência amplas. À luz das perspetivas que sublinham a importância das diversidades, mantêm-se afastadas quaisquer posições de ordem etnocêntrica, procurando pôr em evidência a necessidade de preservação do leque das múltiplas cores identitárias. A convivência da açorianidade na pluralidade disponibilizou subsídios para a elaboração de textos para a nova açorianidade, isto é, aquela imbuída do olhar de observador desterritorializado, que contempla as opções de análise, promove as atitudes de reflexão e abre portas para a livre escolha. Sob esta perspetiva, os horizontes se abrem para a visão de uma união mais ampla, convergente na identidade apesar das distâncias físico-humanas.

## 2. Construindo uma nova *islandland*

*Une civilisation est un héritage de croyances, de coutumes et de connaissances, lentement acquises au cours des siècles, difficiles parfois à justifier par la logique, mais qui se justifient d'elles-mêmes, comme des chemins, s'ils conduisent quelque part, puisqu'elles ouvrent à l'homme son étendue intérieure*

(Saint-Exupéry, 1942:314).

A partir de 1748, o Brasil recebeu fluxos de imigrantes portugueses - açorianos e madeirenses - que se instalaram principalmente na faixa litorânea do Estado de Santa Catarina/Brasil. Como se tratava de populações de origem insular, com a intenção de facilitar o processo de adaptação destes povos às novas terras, eles foram alocados junto a uma faixa litorânea do sul do Brasil num raio de 100 km a partir das coordenadas: 27° 35' 49"S / 48° 32' 56' W.

A Ilha de Santa Catarina abrigou, assim, por suas características intrínsecas, boa parte destes imigrantes que conheciam suficientemente os segredos do mar em suas ilhas de origem. Estas populações organizaram-se e criaram as chamadas "Colônias de Pescadores". Instalaram comunidades relativamente isoladas dos centros urbanos em várias praias e lagoas de Santa Catarina, principalmente na Ilha de Nossa Senhora do Desterro, atual Florianópolis, capital do Estado.

Estes novos brasileiros – catarinenses – dedicaram-se até os anos 1960/70 particularmente à atividade pesqueira, mantendo muitos costumes que os singularizavam e, conseqüentemente, os diferenciavam no seio da miscelânea de hábitos dos indivíduos dos centros urbanos mais próximos. O contato com os habitantes das áreas urbano-portuárias era motivado, sobretudo, pelo comércio de produtos artesanais produzidos nestas comunidades: rendas de bilro, tarrafas, gaiolas, cerâmica, balaios, além de alguns produtos alimentícios: peixe, farinha de mandioca, entre outros. O relativo isolamento político e geográfico das colônias, mantido durante várias dezenas de anos, fez da Ilha de Santa Catarina um local rico em elementos que retratam as origens destes colonizadores — açorianos e madeirenses.

O crescimento — gerado, a partir dos anos 1970, em função de um grande processo migratório interno brasileiro (êxodo rural) e intensificado pela exploração do potencial turístico da Ilha — provocou imensa mudança de paradigma no seio da organização sociocultural destas comunidades. Por estarem situados sobre os locais mais privilegiados da Ilha, os registros açorianos transformaram-se rapidamente. Do ponto de vista das implicações de ordem linguística, vários fatos se sobressaíram. Alguns deles conduziram, em um primeiro momento, a atitudes de retração e auto-desvalorização. Todavia, em um segundo momento, a construção dos textos representando o açorianismo permitiu às comunidades, após o período de incubação de identidades híbridas, a reconstrução de novas representações a respeito dos elementos locais.

Sob esta perspetiva, pretende-se analisar, nesta pesquisa, a flutuação de sentido lexical ocorrida em função das sucessivas representações da cultura açoriana da Ilha de Santa Catarina. Evidentemente, o papel do linguista, aqui, a

exemplo daquele do antropólogo, é de representar a açorianidade para a açorianidade, para que leiam sobre a sua própria cultura; é de elaborar textos na açorianidade, versando sobre essa comunidade imaginada, que, segundo Lacerda (2003:63) tem um centro simbólico evocativo, uma *homeland* ou uma *islandland*, situada, no imaginário, entre a ciência e a poesia: dos Açores à Ilha de Santa Catarina.

### 3. Representação

A ideia de representação é tomada aqui em sentido amplo, isto é, como rede de significados elaborados por uma população de modo a poder justificar e compreender sua própria realidade, permitindo-lhe relacionar-se com o mundo à sua volta. Estes significados podem manifestar-se por meio de crenças, arte, religião, ciências. Evidentemente, cada uma dessas formas de conhecimento encontra suas razões internamente, gerando legitimidade intrínseca delimitada temporalmente.

Trata-se aqui, pois, de considerar três modalidades de representações: (a) aquela gerada pelo olhar interno; (b) aquela composta a partir da observação externa e (c) aquela que emerge dos quadros elaborados pelos linguistas e antropólogos. Em todos os três casos, as representações são, via de regra, passíveis de uma série de operações que as fazem evoluir. Por exemplo, são relacionadas — contrapostas, superpostas —ativadas, inibidas, virtualizadas, reformuladas, atualizadas (Rastier, 1987:275). Cristalizam, por vezes, estágios de suas metamorfoses, em menor ou maior grau, e adquirem graus de existência diferentes, diretamente proporcionais às profundidades de seus enraizamentos e importâncias em suas redes de significação.

Os processos de evanescimento de costumes e tradições são, geralmente, fruto da perda de suas funções no seio das tramas sociais em que foram gerados. Todavia, mesmo excluídos do papel de agentes propiciadores da compreensão das realidades locais — contemporâneas (representações internas) — ou das representações externas, devido às inexoráveis mutações advindas dos modelos sociais, alguns elementos podem emergir como dados fundamentais à manutenção da herança cultural de um povo e de seus espaços simbólicos adjacentes, notadamente quando retratados na ordem linguística e antropológica, propiciando sublinhar aspectos por meio da leitura dos textos que representam a própria cultura. No caso da açorianidade, referimo-nos aqui à leitura sobre a comunidade representada, que tem seu centro simbólico evocativo delineado sobre suportes oscilantes entre ciência e ficção e que remetem à nação imaginada, a *homeland* ou a *homeisland*, chamada Açores (Lacerda, 2003: 63).

### 4. Organização interna: equilíbrios e tensões

O conhecimento popular, trazido para o sul do Brasil com os povos das Ilhas dos Açores, foi tratado como parte de um rol de questões periféricas, durante longos anos, aos olhares externos. Faz-se mister sublinhar que, mesmo no seio das tramas sociais internas, havia descompassos entre aqueles mais próximos das matrizes colonizadoras e aqueles voltados aos hábitos de raízes, isto é, próximos das origens. Os próprios descendentes de açorianos, estando mais próximos dos fóruns de controle político-econômico, adotaram atitudes de vanguarda no sentido de composição de identidades híbridas, aceitando representações diferentes a respeito de suas próprias origens, tecendo hierarquias internas e dicotômicas que, embora arbitrárias, tornaram-se internamente legítimas e acatadas no escopo da açorianidade. Criaram-se, pois, denominações para a definição de graus distintos de açorianismo, enquanto traço, com base em relações de ordem vertical, nas quais a cultura de raiz foi representativa e linguisticamente estratificada e hierarquizada.

No que concerne à manifestação linguística, surgiram termos para fazer referência àqueles indivíduos com contornos julgados anacrônicos, ou seja, aqueles que não acompanharam as mutações e mimetismos exigidos dos novos reflexos projetados pelas parcelas da açorianidade em processo de mudança acelerado. Ser chamado <manezinho> não significava ser apenas considerado <nativo>. A maior parcela destas populações de “manezinhos” foi

retratada como componente de uma realidade a ser relegada à margem, por orientação dos modelos de maior prestígio e definidores dos inexoráveis rumos com tendências homogeneizantes.

Os recortes das populações de origem açoriana do litoral de Santa Catarina, já a partir dos anos 1960, foram descritos como blocos fortemente delineados e profundamente enraizados, porém estratificados em escala vertical, isto é: de um lado o açorianismo ligado às raízes e, de outro, o açorianismo com orientações cosmopolitas, com tendência à instauração dos modelos híbridos. As representações destes recortes simbólicos colocaram, assim, em foco duas vertentes: (a) parcelas de população julgadas exóticas ou primitivas, logo, a serem descobertas, exploradas e recolonizadas e, de outro, aquelas a caminho da modernidade, com identidades híbridas e mais bem preparadas para os ares dos novos prenúncios.

Os espaços sociais e suas segmentações, como bases de produção de identidades diferentes, reforçaram preconceitos e promoveram ainda mais os isolamentos de algumas comunidades. Até o início dos anos 1970, as tensões foram promovidas de modo interno, no âmbito das múltiplas formas de açorianidade, preservando, de qualquer forma, grande cumplicidade entre diversos patamares, que, embora adversos, se complementavam. Este processo de <equilíbrio> progressivamente adquiriu forma de <harmonia> e fez perceber que fronteiras estavam sendo derrubadas, ou seja, estava aberto o caminho para a elaboração dos discursos produzidos pela açorianidade para a açorianidade e para a atualização e renascimento da ideia de nação, além dos limites da imaginação, além dos limites imaginados. As concatenações em processo, mister para o florescimento de uma identidade compartilhada, subjacentemente superiores às especificidades deste ou daquele polo, já haviam florescido nos anos 1980 e 1990.

#### 5. Articulação entre o local e as cidades-metrópoles

Em nome da defesa dos pressupostos das ciências modernas e dos seus consequentes progressos e produtos, as novas formas de cultura, majoritariamente orientadas para a instauração das estruturas urbanas e de suas consequentes derivações rumo ao caráter homogeneizante, colocaram em segundo plano as representações afastadas destes modelos preconizados. As configurações sociais criadas pelas mídias encontraram suas justificativas no interior das próprias tramas midiáticas, presumindo haver maior legitimidade em suas razões internas pelo inerente poder advindo de seu *status quo* na sociedade.

No entanto, o saber científico, bem como suas modernas configurações sociais, não são estanques em relação à configuração de seus pressupostos constitutivos. Ele sofre as ações de outras formas de conhecimento. Assim, a açorianidade, como sabemos, não sucumbiria no litoral de Santa Catarina, mas passaria a promover contemporizações de modo a compor discursos amplos, delineadores dos modelos que constituem o label da açorianidade. A metrópole derivaria definitivamente para a cultura de raiz, por meio da comunhão manifestada pelo lema de uma só açorianidade.

A cultura açoriana no litoral de Santa Catarina estava sendo efetivamente redimensionada, e, mesmo com suas raízes constitutivas em regime de franca mudança, já havia lançado ao futuro as premissas para a organização de espaços: geográfico, linguístico e cultural. Enfim, as bases para a produção de discursos que a representam para a (re)criação da "nação imaginada", talvez expressa na fórmula "ser (humano) (e ser) açoriano", para o local e para os além-mar.

#### 6. O local face às cidades-metrópoles

Considerada, por longo período, como marginal por uma linguística fundada sobre uma visão unificante da língua, a variação que Labov (1984) apontou como inerente a todos os sistemas linguazinhas é, hoje, reconhecida como um fato central no estudo das línguas (Yaguello, 1978:7). As diferenças fonéticas, lexicais, gramaticais, que marcam o chamado sotaque açoriano e que caracterizam os chamados "nativos da Ilha", "ilhéus" ou "manezinhos" passaram, de certo modo, a ser internamente valorizadas, isto é, representadas como símbolo de identidade, passaporte da e para a açorianidade. Faz-se importante observar as similitudes entre este fato e o estudo realizado por Labov, em 1963, na ilha de Martha's

Vineyard, no Estado de Massachusetts (EUA). Labov verificou que uma parcela dos moradores desta Ilha reagiu ao fluxo de veranistas e que esta reação era observável no patamar linguístico. O sentimento de pertencer a uma comunidade, mesmo que em franca mutação, tanto quanto o sentimento de ser excluído dela, se enraízam em um sistema simbólico de representações.

Assim, como vimos acima, longe das atuais tendências pregadas pela vaga do "politicamente correto", que incita os movimentos sociais aos debates em torno do <viver juntos>, as representações da açorianidade de raiz sofreram fortes evoluções provocadas quando do início das grandes migrações internas ocorridas no Brasil. A vinda de imensas levas de populações rumo às grandes cidades e, por extensão, ao litoral brasileiro, promoveu o estabelecimento de outros textos sobre o <ser> e sobre o <estar> açoriano. O discurso das hordas híbridas promoveu a definição de auras que pairaram sobre a comunidade maior. Como veremos abaixo, a expressão <manezinho> tornou-se insígnia, label da açorianidade compartilhada e explicitamente assumida.

### 7. Valorização da raiz

Como sabemos, em alguns países da Europa, ainda hoje, a prática de adoção de prenomes obedece a princípios diferentes daquela que conhecemos no Brasil. No continente europeu, de modo geral, os prenomes variam muito menos do que, por exemplo, aqui na América. Entre os portugueses, de modo geral, o prenome Manuel era, e ainda parece ser, muito comum. No português do Brasil, o prenome *Manuel* é, muitas vezes, abreviado ou transformado pelo uso do registro familiar, dando origem a *Mané*. A língua portuguesa oferece ainda a possibilidade de utilização do diminutivo *Manezinho*<sup>44</sup>.

Este último termo começou a ser usado, em algum momento não determinado da história da Ilha de Santa Catarina, em referência àqueles indivíduos que chegavam à cidade em seus carros-de-boi, usando calças de pescador (ou calças na altura das canelas), muitas vezes descalços, falando uma variedade do português diferente daquela praticada pela população urbana. O termo generalizou-se e passou a ser utilizado pejorativamente para menosprezar qualquer comportamento ou hábito considerado fora dos padrões ditados pelo urbano.

Nas escolas, até a meados dos anos 70, as crianças ainda usavam o termo <Manezinho> para tratar os colegas que vinham à escola, por exemplo, calçando sandália de dedos ou manifestando-se com certos hábitos linguazinhas que os caracterizavam (o sotaque dito <Manezinho>). Criaram-se também possibilidades de uso deste termo como advérbio ou adjetivo, permitindo caracterizar objetos, comportamentos e situações diversas:

*João fala manezinho.*

*Essa cor é manezinho.*

*Que carro manezinho!*

*Pedro é manezinho.*

A partir dos anos 70, a cidade começou a receber novos fluxos de populações. Desta vez, não eram mais europeus. Tratava-se de migração interna. Com o crescimento desordenado de cidades-capitais, como Porto Alegre e São Paulo, e a consequente queda da qualidade de vida, seus habitantes foram rapidamente atraídos pela tranquilidade do litoral de Santa Catarina.

Fazendo um breve retorno ao passado, é interessante observar que, quando as levas de imigrantes portugueses chegaram ao Brasil, encontraram a Ilha e seus arredores em estado quase que totalmente selvagem; os Tupis-guaranis e Tapuias não deixaram sequelas sobre a natureza. Os açorianos e madeirenses realizaram uma grande e significativa escolha. Os melhores e mais bonitos locais do litoral foram por eles eleitos para abrigar suas comunidades, onde permaneceram, em sua grande maioria, por mais de dois séculos em uma espécie de estado latente, uma espécie de letargia, que os manteve à margem do desenvolvimento do centro urbano.

<sup>44</sup> Com relação à origem da palavra *Manezinho*, seria necessária a realização de estudos etimológicos detalhados. Poder-se-ia levantar a hipótese de que esta palavra ter-se-ia originado a partir de evoluções fonéticas sobre o diminutivo de *Manuel*, ou seja *Manoelzinho*.

Com a chegada dos novos moradores e da prática veranista a partir dos anos 70, iniciou-se um processo de especulação imobiliária, seguido de uma ocupação intensiva e desordenada da faixa litorânea da Ilha e de seus arredores. As populações costeiras, <manezinhas> em sua maior parte, não possuíam artimanhas suficientes para preservar seus interesses e, rapidamente, foram sucumbindo. Por falta de formação específica relativamente às demandas dos novos modelos, não tiveram condições de participar com vigor e igualdade da vida política e econômica e, de certo modo, das identidades híbridas que se desenvolviam rapidamente.

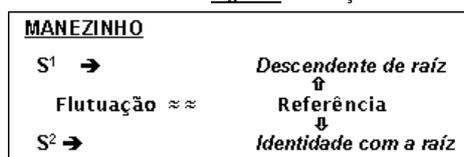
Em alguns casos, estas comunidades perderam até mesmo o acesso aos seus antigos locais de pesca, onde ficavam os abrigos para suas embarcações: as baleeiras e canoas, devido às investidas do setor imobiliário. De qualquer forma, com o processo de industrialização da pesca, a partir dos anos 70, esta atividade sofreria um golpe vindo pelo mar. A concorrência com as companhias pesqueiras tornou-se impossível, e a competição, desleal. Estas comunidades estavam desintegrando rapidamente seu modo de subsistência, cedendo lugar a novas práticas. O trabalho artesanal, paralelo às atividades pesqueiras, também foi praticamente suprimido da economia das comunidades litorâneas.

Enquanto isso, no centro-oeste da Ilha de Santa Catarina, ou seja, na área urbana, e em vários locais da faixa continental, o espaço socioeconômico e cultural também vinha experimentando mudanças bruscas. Como resultado, uma parcela da população urbana local começou a apresentar sinais de identificação com a cultura local de raiz. Primeiramente, introduziu-se um certo orgulho em ser <ilhéu>, ou como se convencionou chamar: <nativo>, para marcar e garantir posições que evanesciam. O título de <ilhéu> foi também adotado por vários representantes das novas formações sociais. O contingente dos ditos <nativos> cresceu em proporção geométrica. Algumas personalidades do meio cultural da cidade começaram a valorizar a figura do habitante local; em consequência, os hábitos do chamado <manezinho> começaram a ser exaltados, pois representavam a marca identitária daqueles herdeiros das cores locais. Muitos indivíduos passaram a se autodenominar <manezinhos> e a incorporar características que outrora eram repudiadas e/ou menosprezadas. Criou-se até mesmo o Troféu Manezinho da Ilha, concedido anualmente a personalidades que se destacam na produção dos textos que cantam a açorianidade.

Do ponto de vista linguístico, o sentido atribuído à palavra <manezinho> havia entrado em processo de flutuação de sentido (Lima & Souza, 2005). Como resultado, passou a ser possível ler nas colunas sociais frases que há alguns anos jamais seriam aceitas pela classe dominante ou urbana (veja-se por exemplo o Portal do Manezinho: <http://www.manezinhodailha.com.br>).

Atualmente, na região de açorianismo, a palavra <manezinho> veicula mais de um sentido. Estes sentidos variam, naturalmente, conforme a relação do indivíduo com a sociedade e com a história. Os sítios de significação nos quais o indivíduo se insere vêm determinar o sentido que ele atribui à palavra em questão:

**Figura 1: Flutuação de sentido**



Adotando o ponto de vista de Frege (1978), apesar da flutuação de sentido, a referência continua sendo a mesma, ou seja, o habitante nascido ou radicado na Ilha, ou ainda o indivíduo que se identifica com a açorianidade (cf. Figura 1 acima). Como observa Orlandi (1996), os indivíduos são afetados por cores tanto ideológicas como históricas que os levam à determinação do sentido. Eles estão, assim, filiados a este processo e, para *significar*, são afetados tanto pela história quanto por um dispositivo ideológico próprio ao sítio de significação ao qual estão subordinados. A opção por um dos sentidos em uso revela tomada de posição. Em muitos casos, porém, a escolha por este ou aquele sentido não é sempre consciente, mas permite ao indivíduo situar seu grau de identidade em relação aos diversos patamares da açorianidade.

### 8. Incubação de identidades híbridas

A açorianidade hoje faz parte da configuração geral da Ilha e de seus arredores. Efetivamente, há poucos e reduzidos bolsões nos quais é possível observar a cultura de raiz, ainda viva. No momento de virada de milênio, caberia falar do franco processo de incubação de identidades híbridas. Pode-se supor que não há efetivamente perdas para a açorianidade, mas consciência ampla da premente demanda identitária, em reação à globalização cultural. As redes de informação, até o momento, parecem não ter ativado nenhum princípio desfavorável, mas de certa forma contribuído para a elaboração dos quadros textuais que projetam a açorianidade, ou seja, a *web* vem permitindo a geração de discursos que mesmo partindo de vozes locais — regionais — conduz a uma territorialidade sem fronteiras.

A partir dos anos 2000, de modo progressivo e incessante, os diálogos convergem para vozes advindas da nova megalópole subjetiva, que lança sobre a açorianidade outras perspectivas de mudanças, oferecendo suportes para sua manutenção, por meio da disponibilização de seus textos aos diversos recantos da terra, reunindo as vozes da diáspora do povo dos Açores.

Há, nos instrumentos da globalização, mecanismos que convidam a um processo contrário à diáspora, ou seja, à convergência da <nação> e à <nação>. Segundo as premissas de uma antropologia moderna, a açorianidade não mais é representada como aldeias, mas compõe seus quadros nas aldeias para o mundo (Caldeira, 1988:135) por meio de um olhar despatriado.

### 9. Conclusão

Os estigmas sobre o <manezinho> fazem, hoje, parte de um folclore, de mais um fato da história a ser registrado e considerado como rito de passagem. Trata-se de um dado ligado à língua que merece ser estudado profunda e detalhadamente e que, eventualmente, impulsionaria e complementaria estudos sociolinguísticos e antropológicos.

A açorianidade no sul do Brasil caminha rapidamente para além de suas imaginadas fronteiras. Hoje se valoriza o aspeto polifônico como apanágio às ações e avanços da cultura virtual — dominante e homogeneizadora. Abandona-se toda e qualquer ideia de etnocentrismo para a busca de uma transnacionalização, usando as mesmas redes de informação que se supõem repressoras para propor um contrafluxo à altura.

A açorianidade propõe discursos que descrevem antropológicamente a açorianidade para a açorianidade, para que definitivamente leiam sobre sua própria cultura, sob a ótica de olhar desterritorializado, (trans)localizado (Ianni, 1998:8). Consoante às demandas identitárias de raiz, surgidas das configurações geradas pelo fenômeno da globalização cultural (Santos, 2002; Agier, 2001), o discurso geral da açorianidade busca contemplar as cores das estirpes lançadas às mais recônditas terras do globo, de modo a resgatá-las, de forma sinérgica, como um eco, aos mesmos locais de onde partiram. Essa convergência, com vistas à ampliação do imaginário sobre a açorianidade, gramaticalmente em terceira pessoa, expõe no cerne o "eu-açoriano", desenvolvendo-se sob uma proposta de labor situado entre ciência e poesia, entre o engenho e a magia, para os anos vindouros do terceiro milênio.

### 10. Referências

- Agier, M. (2001) *Distúrbios identitários em tempos de globalização*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso: 20 de abril de 2003.
- Caldeira, T. P. R. (1988) A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. *Novos Estudos Cebrap*. N.º 21. São Paulo.
- Frege, G. *Lógica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- Ianni, O. (1998) As ciências sociais na época da globalização. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.13, n. 37, ANPOCS.
- Labov, W. (1984) *Sociolinguistic Patterns*. USA: University of Pennsylvania Press.

- Lacerda, E. P. (2003) *O Atlântico Açoriano: uma antropologia dos contextos globais e locais da açorianidade*. Tese de doutoramento. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Lima, R.; Souza, A. C. (2005) Flutuação de sentido: um estudo na Ilha de Santa Catarina. *Revista Philologus*, vol.33, p. 1-6.
- Orlandi, E.P. (1996) Análise do Discurso como dispositivo teórico de leitura. Conferência proferida na Universidade Federal de Santa Catarina.
- Rastier, F. (1987) *Sémantique interprétative*. Presses Universitaires de France: Paris.
- Saint-Exupéry, A. (1942) *Pilote de guerre*. Gallimard: Paris.
- Santos, B. S. (Org). (2002) *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Yaguello, M. (1978) *Les mots et les femmes*. Ed. Payot. Paris.

**Endereço para correspondência:**

Ronaldo Lima, Caixa Postal 5215 / CEP 88040-970 Florianópolis - SC – Brasil [ronaldoearly@gmail.com](mailto:ronaldoearly@gmail.com)

26. SÓNIA DUQUE, [Biodados.sonia.im.duque@azores.gov.pt](mailto:Biodados.sonia.im.duque@azores.gov.pt)

Sónia Isabel Maciel Nunes Duque (DIREÇÃO REGIONAL DAS COMUNIDADES), natural da ilha do Faial Licenciada em línguas e literaturas modernas, variante de estudos portugueses e ingleses pela universidade dos açores

Pós-graduação em tradução (português/inglês), na universidade dos açores

Técnica superior na Direção Regional das Comunidades desde maio de 2006

## O PAPEL DA DIREÇÃO REGIONAL DAS COMUNIDADES NA PRESERVAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

*A Direção Regional das Comunidades, Presidência do Governo Regional dos Açores, na dupla vertente da emigração e da imigração, desenvolve o seu trabalho em duas áreas: a Preservação da Identidade Cultural e a Integração.*

*Sendo a Língua Portuguesa um importante e indispensável instrumento para a persecução dos seus objetivos, uma vez que é através da língua que se transmite a cultura, os costumes e tradições de um povo, e é também com a língua que a integração numa nova realidade começa, a Direção Regional das Comunidades tem, desde a sua criação, organizado e acompanhado inúmeros encontros, bem como apoiado associações e estabelecimentos de ensino que trabalham com a língua, nas comunidades açorianas espalhadas pelo mundo, e promovido o ensino da língua portuguesa na Região Autónoma dos Açores.*

*Esta comunicação pretende, por isso, dar a conhecer, de uma forma pormenorizada, toda a atividade desenvolvida nessa área pela Direção Regional das Comunidades desde 1998.*

A DIREÇÃO REGIONAL DAS COMUNIDADES, PRESIDÊNCIA DO GOVERNO REGIONAL DOS AÇORES, na dupla vertente da emigração e da imigração, desenvolve o seu trabalho em duas áreas fundamentais: a Preservação da Identidade Cultural e a Integração.

Sendo a Língua Portuguesa um importante instrumento para a persecução dos seus objetivos, uma vez que se trata de um meio, por excelência, para se transmitir a cultura, os costumes e tradições de um povo, e tendo em conta que é também por esta via que se inicia a integração numa nova realidade social, a Direção Regional das Comunidades tem, desde a sua criação, organizado e acompanhado inúmeros encontros, bem como apoiado associações e estabelecimentos de ensino, que têm dedicado uma atenção especial ao estudo e preservação da língua nas comunidades açorianas espalhadas pelo mundo, tendo ao mesmo tempo promovido, na Região, o ensino da língua portuguesa junto da imigrante.

Apesar do ensino e preservação da Língua Portuguesa nas comunidades da diáspora ser uma competência do governo central, a DRC consciente de certas especificidades existentes na Região, e ciente da impossibilidade do governo central abranger, no seu trabalho, todas as peculiaridades da língua portuguesa, o Governo Regional dos Açores entendeu ser necessário complementar este esforço com um conjunto de ações que visam a preservação das especificidades da língua e cultura na sua dimensão atlântica: a açorianidade.

Neste contexto, o Governo Regional dos Açores, através da Direção Regional das Comunidades, tem apoiado, promovido, acompanhado e executado inúmeras atividades que se traduzem no *apoio instrumental* e na *formação*.

## 2. Apoio instrumental

Com o objetivo de munir as escolas da diáspora com os meios necessários ao ensino da língua portuguesa aos seus jovens, a Direção Regional das Comunidades fornece regularmente bibliografia de autores açorianos e/ou de temática açoriana, mapas da Região, (para que estes alunos conheçam a localização e dimensão dos Açores), diapositivos, cassetes de vídeo, cassetes e CD com música regional açoriana e de compositores da atualidade, literatura infantil, etc. Tem publicado livros de autores açorianos da diáspora e/ou de outros, que não sendo açorianos, escrevem sobre temáticas relacionadas com os Açores, tem apoiado a realização de estudos de investigação efetuados por professores/pesquisadores das comunidades sobre a emigração e, posteriormente, procedido à sua distribuição por diversos estabelecimentos de ensino das Comunidades.

O Governo Regional dos Açores é, também, o responsável pela implementação do ensino da língua portuguesa nas Bermudas. Inicialmente a ação do governo traduziu-se no envio de um professor dos Açores para aquele arquipélago bem como no fornecimento de material escolar e de apoio a ações que visavam a divulgação dos nossos valores culturais, naquela comunidade, uma vez que aquele docente, para além das suas funções específicas, tinha as de animador cultural.

Atualmente foi celebrado um protocolo com o Clube Vasco da Gama da Bermudas, com vista à manutenção da funcionalidade da escola portuguesa e do desenvolvimento de ações para prossecução dos trabalhos de divulgação e preservação dos valores culturais açorianos naquela comunidade.

## 3. Formação

Ao longo dos seus quase 10 anos de vida, a Direção Regional das Comunidades tem apoiado e organizado várias iniciativas que visam, por um lado incentivar os mais jovens a aprenderem a língua dos seus antepassados bem como proporcionar-lhes um perspetiva panorâmica da realidade atual açoriana, e por outro divulgar e preservar o ensino da língua portuguesa nas comunidades.

Assim, o histórico das atividades da Direção Regional inclui três edições de encontros de jovens, que contaram com a participação de cerca de 60 elementos descendentes de açorianos e oriundos dos Estados Unidos e Canadá, envolvidos em projetos de iniciativa cultural, nos quais foram tratados vários temas, direcionados nas áreas do ambiente, política, sociedade, tradições, migrações, língua e cultura portuguesas, entre outros; intercâmbios escolares e visitas de estudo aos Açores com a finalidade dos jovens conhecerem a realidade hodierna açoriana; duas "Viagem Prémio" aos Açores abrangendo duas dezenas de alunos dos 11º e 12º anos de várias escolas dos Estados Unidos, onde a Língua e Cultura Portuguesas são lecionadas; e duas edições do concurso literário "À Conquista dos Açores".

Outros esforços efetuados pelo Governo Regional dos Açores com o propósito de ajudar a manter a Língua Portuguesa viva nas comunidades podem verificar-se nos apoios concedidos aos Congressos anuais da *Luso American Education Foundation*; nas 12 edições do curso "Açores: À Descoberta das Raízes", que reuniram, ao longo dos anos, centenas de professores de História e/ou de Língua e Cultura Portuguesas, animadores culturais, pesquisadores e investigadores de temáticas de matriz açoriana nas suas mais variadas vertentes; nas 14 edições de encontros de professores, que já envolveram largas centenas de docentes de língua e cultura portuguesas dos Estados Unidos, Canadá

e Bermudas, constituindo um espaço de reflexão e de partilha de experiências entre professores de diferentes países e escolas, com vista à articulação das várias políticas de ensino, e à concertação de metodologias e práticas de atuação nesta área. É importante referir que estes encontros têm a sua génese no Seminário "Portugal Atlântico e a Açorianidade" que foi promovido anualmente e patrocinado pelo antigo GEACA (Gabinete de Emigração e Apoio às Comunidades Açorianas) em parceria com a Universidade dos Açores, que tinha a seu cargo a elaboração e desenvolvimento do respetivo programa e que consistia na vinda de professores de português das comunidades a fim de, durante 15 dias, terem aulas na Universidade dos Açores, em Ponta Delgada, complementadas com aulas práticas nas áreas do ensino, geografia física e humana dos Açores, vulcanologia, oceanografia e pescas, agropecuária, turismo, economia, etc...

Esta iniciativa era complementada, na ilha Terceira com uma ação específica sobre metodologias de ensino para professores de língua e cultura portuguesas no estrangeiro, ministrada por técnicos da então Secretaria Regional da Educação e Cultura e do Departamento de Ensino Básico, vindos de Lisboa.

Na Região, a Presidência do Governo Regional dos Açores, através da Direção Regional das Comunidades, promoveu o curso de língua portuguesa para imigrantes em parceria com as Juntas de Freguesia da Conceição, Flamengos e Cedros, no concelho da Horta, Câmara Municipal de Angra do Heroísmo, Santa Casa da Misericórdia das Lajes do Pico e cooperativa Kairós, em Ponta Delgada.

Estes cursos certificados pela Direção Regional da Educação foram frequentados por cerca de 140 imigrantes e tiveram a duração de 480 horas, com o objetivo de promover: a integração na comunidade; inserir culturalmente os cidadãos; garantir conhecimento da Língua Portuguesa a nível da comunicação oral e escrita e incentivar a participação cívica e social dos cidadãos imigrados.

A plena integração dos imigrantes depende também do acesso a outras áreas de conhecimento que possibilitarão, por um lado o acompanhamento dos tempos e do desenvolvimento tecnológico, e por outro o acesso a um maior leque de possibilidades de trabalho, contribuindo para uma maior satisfação profissional e, conseqüentemente, pessoal e familiar. Deste modo, e com o objetivo de dotar, desenvolver e reforçar competências em diferentes áreas do conhecimento, a Direção Regional pretende implementar a criação dos seguintes cursos livres: Português: níveis intermédio e avançado; inglês: níveis elementar e intermédio; informática e cidadania.

Para melhor manter os laços e uma comunicação estreita com a terra de origem e os outros países que utilizam o mesmo idioma, a língua portuguesa, hoje falada por cerca de 194 milhões de pessoas, é, com efeito, um meio muito importante e, até mesmo, fundamental para todos aqueles que voluntária ou forçadamente têm de sair da sua terra e se fixam noutra, na maioria das vezes, com língua e cultura diferentes.

Sendo o emigrante açoriano, como qualquer outro, alguém que se encontra dividido entre "cá" e "lá", é indispensável criar-lhe condições para que este se sinta integrado no país de acolhimento e ao mesmo tempo enraizado no país de origem. A língua assume-se, neste contexto, como um elo entre os dois mundos.

A crescente preocupação pela preservação da língua portuguesa e suas especificidades em terras de além-mar é um facto. Muito tem sido feito neste campo, no entanto há que continuar-se a investir nesta área, para que, enquanto for possível, este legado cultural possa ser transmitido aos filhos dos açorianos radicados na diáspora. Os responsáveis políticos, as associações, os dirigentes associativos, os membros das comunidades, os pais, todos nós devemos criar mecanismos atuais que sejam atrativos e apelativos, para que os nossos jovens de hoje se sintam motivados pela aprendizagem da língua de Camões.

Gostaria de finalizar com a célebre frase de Fernando Pessoa: "*A minha pátria é a Língua Portuguesa*".

27. VILCA MARLENE MERÍZIO, Biodados vilca\_merizio@hotmail.com /

vilcamerizio@yahoo.com.br

Vilca Marlene Merízio (Brusque, Santa Catarina, Brasil, 05/01/1944) vive em Florianópolis há 44 anos. Professora Doutora em Literatura Portuguesa pela Universidade dos Açores, Portugal (1992); Mestre em Literatura Brasileira (1978) e Licenciada em Letras (1973) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Reiki (1999). Formação Holística de Base/UNIPAZ (1999-2001).

Professora de Língua Portuguesa e Literatura desde março de 1963 (na UFSC, desde 1977); na UNISUL em 2002-4 (Assistente de Cultura da Gerência de Ensino, Pesquisa e Extensão); Coordenadora e Professora da Faculdade Barddal de Letras (1999-2000). Professora do Ensino Fundamental e Médio do Estado de SC (1963-77). Criadora e Coordenadora do PORTEPRÁ – Programa de Atualização e Especialização para Professores MEC/UFSC/SE (1979-87). Criadora, Coordenadora e Professora de Cursos de Língua e Literatura para Professores do Ensino Médio e Fundamental em SC, no Paraná e em Rondônia/Brasil (1973-2002). Criadora e Coordenadora do Programa Cultural Açores-SC para o Festival do Mar, Florianópolis, 1996. Criadora e Professora de Cursos de Harmonização Pessoal nos Açores/Portugal (2002) e em SC (2000-2). Conferencista e palestrante de congressos, colóquios, painéis e outros, no Brasil e em Portugal. Membro de júris de doutoramento, mestrado e graduação. Revisora de livros. Artista Plástica (1993-2007).

Pesquisadora do Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICALP- Portugal, 1987-8) e da CAPES-Brasil (1987/92). Ex-Presidente da Associação Catarinense de Artistas Plásticos–ACAP (1997/8). Vice-Presidente da Academia São José de Letras; membro da Academia de Letras de Biguaçu, da Associação Brasileira de Professores de Literatura Portuguesa e da União Brasileira de Escritores. Sócia-fundadora da Associação dos Poetas Livres de Florianópolis.

Atualmente, Professora Voluntária do Programa de Formação Ético Moral para crianças e adolescentes, Centro de Educação e Vivência Integral da Seara Espírita Entrepasto da Fé.

Trabalhos premiados Redação: uma Experiência de Ensino-Aprendizagem. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1979. Outras premiações de âmbito nacional e estadual; comendas.

**Livros publicados:** A História de Um Amor Feliz. Estudo Literário. 2004. 375 p. Açores... De memória. Contos. 2004. 122 p. Quase... de Corpo Inteiro. Poesia. 1996. 190 p. Redação: uma Experiência de Ensino-Aprendizagem. Brasília. Ministério da Educação e Cultura, 1980, 180 p.

Publicações esparsas em Antologias, Jornais e Revistas Literárias.

## JOIAS NA FERIDA

*63,25% dos 3920 classificados no Vestibular/2007 da Universidade Federal de Santa Catarina provêm de escolas litorâneas catarinenses (colonização luso-açoriana), enquanto 3,83% vêm do interior do Estado (culturas diversas). Dos 52 cursos oferecidos, Medicina apresenta a maior faixa de acertos de questões (85,49/77,58, escala 0/100) e Letras/Língua-Portuguesa um dos menores resultados (67,40/ 44,62; 80 vagas anuais nem sempre preenchidas). 13% dos inscritos desclassificados zeraram em alguma disciplina, deixaram de escrever a redação (vinte linhas) ou abstiveram-se das provas. Isso na federal. Escolas particulares fecham cursos de Letras porque o valor das mensalidades pagas ultrapassa a perspectiva de retorno financeiro após a conclusão do curso.*

*O Estado e o Município tentam contornar a situação que está longe de ser a ideal: política de carreira insatisfatória, acolhida de novas estratégias de ação sem o devido tempo de maturação dos conceitos e a conseqüente desmotivação do educador (até aqui a ferida). Está nas mãos de uns poucos a coragem para a mudança, mediante estabelecimento de tempo integral em todas as escolas, abertura a currículos ousados onde a continuidade, a criatividade e a força da identidade cultural do povo sejam respeitadas, trabalhando-se conjuntamente o educando, a família e a comunidade.*

*Assim, num Brasil, onde facilmente são localizados grupos sociais marginalizados pelo desuso da escrita e da expressão oral culta (os jovens mal conversam entre si, a não ser gestualmente e por monossílabos), as falhas no sistema de ensino regular e a conseqüente desqualificação dos professores corroboram para que mais e mais a nossa língua ressinta-se de cuidados. Da apropriação do vocabulário dos nativos (já impregnados pelo uso, o que lhe dá foros de pertença) às siglas internáuticas, das gírias e dos estrangeirismos, parte-se, agora, para a conscientização política do uso*

*da Língua Portuguesa como veículo de hegemonia nacional e de laço permanente com a nação que a fez florescer embebida na mesma fonte. É mister que o sistema educacional brasileiro, de mãos dadas com todo o universo dos falantes do Português, dinamize os currículos escolares, dignifique a profissionalização do EDUCADOR e lidere a criação de novas abordagens linguísticas, participando ativamente em eventos da amplitude de que aqui se reveste o II Encontro de Lusofonia e Açorianidade (aqui as joias).*

*Olá Vilca.. tudo bem.. quantas novidades!! pois eh.. as consultas com a psicóloga tem dado bons resultados, cada vez consigo enxergar a vida de um ponto d vista melhor.. Assim o dia tem ficado mais leve e proveitoso pra mim. E sua coluna.. querendo t mostrar algo eh?! cuide-se Vilca.. não deixe pra amanhã o q seu corpo e sua mente pedem pra hoje. Observo isso na minha mãe.. na idade de vcs é muito importante c respeitar e c amar.*

*2007 eh uma grande interrogação pra mim ainda.. Estou todo dia observando o que realmente quero fazer.. traçar meu objetivo.. não tem sido fácil. muitas opções.. penso em voltar.. [...] na verdade vou conseguir definir após a temporada.. até la eh trabalhar pra faturar.. jah que esta é a melhor época.*

*Vilca querida c falamos bleza.. Ateh então FELIZ NATAL HOHOHO.. hehe*

*Abraço a todos vcs aí.. Fiquem na paz de DEUS!!*

*Eduardo Cargnin Teixeira*

Eduardo, jovem surfista, formando de uma universidade particular do Estado, meu grande e estimado amigo, ligado à área da saúde, escreveu-me a mensagem acima (inocente quanto ao uso que eu faria do texto para além da alegria de recebê-lo; hoje, dada permissão para a inclusão neste trabalho), sem imaginar que a sua escrita pudesse ser apresentada publicamente, muito menos, num Encontro de Lusofonia e Açorianidade, de tão distinta plateia

De ascendência portuguesa e italiana, Eduardo pertence a uma família tradicional do litoral do Estado de Santa Catarina; estudou em bons colégios, mora com os pais, frequenta a sociedade. Ao conversar com ele e seus amigos, muitas vezes, tenho de me fazer entender, explicando o significado das palavras que uso. Quando compreendem o que estou querendo dizer, “vertem” para a sua sucinta linguagem. Aprendo e ensino cada vez que estamos juntos. E ele ri, satisfeito: “a Vilca é uma figura!”

Mistura de tratamento, frases incompletas, “reticências” com somente dois pontos (..); letra minúscula começando frase logo após as “reticências”; omissão de vogais/semivogal dos monossílabos de, te, que (t, d, q); às vezes, troca da acentuação gráfica dos monossílabos pelo h (eh); preferência por palavras curtas (pra, bleza, vcs), troca de consoante pela representação fonética (c por se)... Quem lhe ensinou tal emprego? Em que gramática normativa da Língua Portuguesa encontra-se justificativa para tais usos e tantos “abusos” linguísticos? Eduardo é um entre milhões de jovens brasileiros que se comunica mais com o sentido das palavras do que com a morfossintaxe constitutiva do enunciado; ao seu modo, na contextualização que faz, ainda conserva a poesia do dizer. E, como ele, toda uma geração nascida nas últimas décadas comunica-se dessa forma, basta ver as páginas do Hi5, Orkut, Blogue, Messenger e outros desse naipe!

Manchete do jornal *Diário Catarinense*, de 16/03/2007 já não traz surpresas: “Lula: ‘Brasil entre os piores na Educação’”<sup>45</sup>. O artigo confirma o que a experiência demonstra: o Estado brasileiro não deu respostas aos problemas da educação. Houve, nos últimos tempos, a universalização do ensino, mas não um acompanhamento rigoroso para a melhoria da qualidade da educação. “Estamos entre os piores do mundo”, declarou o Presidente da República do Brasil. Vinculando a precariedade do ensino à terrível questão da violência e da criminalidade em todo território nacional, o Presidente destacou a importância da educação de qualidade no combate ao crime.

Para estabelecer metas para recuperação de uma sociedade ferida, que vive com medo, escondida em muros altos ou por grades de ferro, somente a longo prazo... A “educação de qualidade” tem de ser exigida não só para combater

<sup>45</sup> “Presidente da República quer apressar uma grande reforma no setor”. ‘Lula: ‘Brasil entre os piores na Educação’, in *Diário Catarinense*, Florianópolis, 16 março 2007, p. 26.

o crime. O ser humano merece isso. Somente uma reforma em todas as instâncias do poder é capaz de moralizar o país. Mas, essa reforma – ou revolução como querem alguns – tem de começar no interior de cada brasileiro, lá no âmago de sua alma, não importa a que cultura pertença. “Nós temos um estoque de 3 milhões de jovens, de 15 a 24 anos, que pararam de estudar e estão à mercê do crime organizado, de cometer a barbaridade que vemos na TV”. E o Presidente ainda acrescenta: “jovens pobres precisam estudar”. Como? Se, falhado o Programa do primeiro emprego, o adolescente pobre, sem higiene e alimentação adequada, sem as condições mínimas de sobrevivência, morando em barracões de papelão ou em casas de um cômodo só, superlotadas – onde crianças assistem ao encontro amoroso das mães, avós e tias com seus companheiros temporários, compartilhando o mesmo quarto, vivendo as mesmas expectativas de vida, sofrendo das mesmas doenças sexualmente transmitidas –, como esses jovens poderão estudar se são eles os responsáveis pelos míseros centavos que chegam à casa, mal se sabe tirados de onde?

Intenção boa existe, a “grande reforma” do sistema educacional está para ser realizada, assim como outras importantes – e tão necessárias – estão para ser feitas neste Brasil de grandes riquezas e imensas misérias. Mas que não fiquem apenas no papel, no dizer dos altos mandatários, no adiamento das resoluções urgentes que solapam a crise e vão perpetuando as feridas sócio-educacionais do país. E é no tom humilde de Lula, ao dar explicações sobre a sua própria formação logo depois de, veemente, ter declarado a falência do sistema educacional brasileiro, que se observa a inoperância dos chefes de Estado diante da cruel realidade em que se encontra a nação: “Talvez”, diz Lula, “das pessoas, aqui, eu seja a menos qualificada para discutir educação. Estou apenas apresentando uma demanda”. Por que, de repente, essa titubeação, Senhor Presidente? Pão para todos, emprego, escola, previdência social, remédios, lazer... Vergonha? Sentimento de culpa? Incômodo por ser exceção? Ou certeza de que um só não faz milagre: o conjunto é que opera! Coragem e pulso firme, mesmo dentro de uma democracia devem capacitar a ação conjunta de todos os setores públicos e privados de um país, garantindo a estabilidade às famílias, melhor preparação dos formadores educativos, dos agentes sociais, dos operadores do direito, do pessoal da saúde.

Crianças e pais e famílias e vizinhos de crianças, pessoas que amam ou odeiam crianças, precisam sentir-se acolhidos pela lei e pela sociedade, num clima de paz, saúde e trabalho; também os infratores, os necessitados de reabilitação devem constantemente ser analisados, acompanhados, mediados, socorridos, reabilitados até não mais existirem meninos arrastados inconsequentemente por quilômetros a fora até a morte, crianças e velhos, mulheres e homens violentados ou mortos por balas perdidas... Desrespeito ao que é do outro, corrupção, latrocínio, falcaturas, assassinatos, homicídios, extorsão, crimes contra o bem público, doenças, preguiça, egoísmo, vaidade: chagas ... Feridas que fazem de um país, país rico em exuberância naturais e progressivo pela mente criativa de seus cidadãos, o (quase) estertor do mundo.

A nova meta da educação superior é habilitar o aluno a pensar sistêmica e holotropicamente: os processos serão mais importantes do que o produto porque esse, pela impermanência das coisas, tende, rapidamente, a se desatualizar, enquanto o processo, em contínuo avanço, estará sempre preparado para inovações e readaptações que favoreçam o mercado. Muito mais do que pensar, o aluno, para se manter *out*, deverá saber “como” pensar de forma rápida, objetiva, criativa/inovadora e, sobretudo, arrojada, abandonando os fragmentos e optando, ecologicamente, por interconectar-se com o universo de forma a respeitar também os processos cíclicos da natureza, fenômenos a que todo o ser humano está afeto. Mas, a chave para se chegar a esse indivíduo, interconectado e ao mesmo tempo interdependente, repetindo o modelo holográfico universal de que nos fala David Bohm (1994)<sup>46</sup> deve ter partido – e vencido – todas as escalas das capacidades básicas da fala, da escuta, da leitura, da escrita e das operações matemáticas sem as quais jamais alcançará o letramento<sup>47</sup> e o numeramento – e muito menos uma universidade –, estagnado que está no rótulo de “apenas alfabetizado”.

<sup>46</sup> “O físico e o místico: é possível um diálogo entre eles?” Um diálogo com David Bohm, conduzido por René Weber. Organizado por Emily Sellon (1994). In *O Paradigma Holográfico e outros paradoxos. Uma investigação nas fronteiras da ciência*, São Paulo: Cultrix.

<sup>47</sup> No sentido lato, letramento é entendido como o acervo de conhecimento produzido, transmitido e acumulado por meio da escrita na sociedade e de seu impacto sobre ela; no sentido estrito, refere-se ao “conjunto de estratégias usadas na redação e na leitura de variados gêneros textuais, especialmente os empregados na produção e divulgação do conhecimento acadêmico”, inclusive a capacidade de

As estatísticas comprovam que 63,25% dos 3920 classificados no Vestibular/2007 da Universidade Federal de Santa Catarina<sup>48</sup> provêm de escolas litorâneas catarinenses (colonização luso-açoriana), enquanto 3,83% vêm do interior do Estado (culturas diversas). Dos 52 cursos oferecidos, Medicina apresenta a maior faixa de acertos de questões (85,49/77,58, escala 0/100) e Letras/Língua-Portuguesa um dos menores resultados (67,40/ 44,62; 80 vagas anuais nem sempre preenchidas)<sup>49</sup>. 13% dos inscritos desclassificados zeraram em alguma disciplina, deixaram de escrever a redação (vinte linhas) ou abstiveram-se das provas. Isso na federal. Escolas particulares fecham cursos de Letras porque o valor das mensalidades pagas ultrapassa a perspectiva de retorno financeiro após a conclusão do curso.

Antônio Diomário de Queiroz<sup>50</sup> (2005), ex-Secretário de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia e Santa Catarina, alerta para que os educadores assumam nova postura diante da linguagem diferenciada dos seus alunos<sup>51</sup>, criando formas efetivas de comunicação educacional para que ninguém se perca ou se evada da escola, marginalizado pelas diversidades culturais do seu grupo. As atuais tecnologias de informação e de comunicação exigem o repensar de todo o processo pedagógico, não importando qual seja a identidade cultural<sup>52</sup> da população a que se destina.

O espaço que possibilita o ato de escrever equivale ao espaço da autonomia do pensamento<sup>53</sup>. Criança que não pensa, não escreve. Professor que não se atualiza, perde a liderança da classe. Não existe mais a crença no *Magister dixit*. O professor hoje, principalmente o do Ensino Fundamental e Médio (o universitário ainda mantém as suas horas de pesquisa e extensão para além das dedicadas ao ensino), em favor da sua subsistência – alguns trabalhando em classe até 64 horas semanais – não consegue atualizar-se tanto quanto seus educandos que acessam diariamente televisão, computador, telefone, livros, música, filmes, base de informações abertas, iPod e outros mecanismos atualizadíssimos de comunicação. Ao professor torna-se impossível dominar todos os saberes transmitidos pela tradição mais os fornecidos pela atual geração. A globalização leva necessariamente à mudança do processo ensino-aprendizagem. O mestre deve hoje exercer mais o papel de líder e facilitador pedagógico do que professor no sentido tradicional do termo. “A realidade contemporânea rompe o currículo departamentalizado, de domínio exclusivo de alguns professores e a privatização do saber” (QUEIROZ, 2005:6). No processo aberto de aprendizagem, deve prevalecer o interacionismo entre professor-aluno e todos os outros agentes da educação: pais, familiares, corpo docente da escola, comunidade e meios de comunicação e sociedade em geral.

A *Proposta Curricular da Secretaria de Educação: Estudos Temáticos* (2005), referencial teórico e metodológico para a ação pedagógica nas diferentes etapas e modalidades da educação básica na escola pública do Estado e Santa Catarina, prioriza a gestão democrática e compartilhada, o respeito mútuo, o pluralismo de ideias, a educação inter e multidisciplinar e a integração da escola com a comunidade. A abordagem filosófica apoia-se no materialismo histórico e dialético por compreender que “os seres humanos fazem sua história e, ao mesmo tempo, são determinados por ela. Somente a compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar esse entendimento” (QUEIROZ, 2005:7).

Fundamentada por essa matriz epistemológica, a Escola Pública de Santa Catarina busca organizar sua ação educativa por um currículo que assuma características de um “artefato social e cultural”. Nesta primeira década do século

elaborar um texto levando em conta os objetivos do autor e suas relações intrincadas com o leitor. BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2005). *Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação*. São Paulo, Parábola Editorial, p. 225.

<sup>48</sup> Disponível em <http://www.vestibular2007.ufsc.br/resultado/vestcur02.html>

<sup>49</sup> Disponível em <http://www.vestibular2007.ufsc.br/resultado/50Primeiros.html>

<sup>50</sup> Queiroz, Antônio Diomário (2005) ‘Uma nova escola para o novo mundo’ in *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos*. Florianópolis: IOES. Disponível em [http://www.sed.rct-sc.br/ens\\_fundamental/download/adp-01798-PROPOSTA%20CURRICULAR%202005.pdf](http://www.sed.rct-sc.br/ens_fundamental/download/adp-01798-PROPOSTA%20CURRICULAR%202005.pdf)

<sup>51</sup> “Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno”. MORIN, Edgar (2000), *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, p. 55.

<sup>52</sup> As “velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. [...] Não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional”. HALL, Stuart. (2005) *A identidade cultural na pós-modernidade*, Rio de Janeiro: DP&A, p.7, e 59.

<sup>53</sup> FERNÁNDEZ, Alicia (2004). *A mulher escondida na professora. Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

XXI, num Brasil de balas perdidas e outras violências públicas, a escola almeja assumir sua função social, garantindo através da sua postura político-pedagógica, o acesso aos conhecimentos historicamente legitimados a fim e que todos os “seres humanos possam conviver em sociedade e usufruir das riquezas materiais e espirituais socialmente produzidas”<sup>54</sup>. Mas isso nem sempre acontece na prática. Mesmo tendo como eixo norteador programas voltados para a Educação e Infância, Alfabetização com Letramento, Educação e Trabalho, Educação de Trabalhadores, Ensino Noturno e Educação de Jovens, a grande parte da população catarinense, embora cotada entre as mais privilegiadas do país em relação ao nível de instrução, alunos matriculados nas escolas básicas, avaliação de excelência para alguns cursos universitários, etc., ainda se constrange frente ao número de crianças, jovens e adultos que apresentam sérias dificuldades no manuseio da escrita e da leitura, haja vista os resultados do Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina<sup>55</sup>.

O “talento não se ensina na escola”<sup>56</sup>, mas o domínio da escrita padrão, sim. Modernamente o que surge como tábua de salvação é o letramento, ou seja: a capacidade de analisar o texto, identificando-lhe as partes constitutivas, hierarquizando as ideias avançadas e reconhecendo o processo de progressão ou continuidade temática, inclusive as reiteraões e digressões (BORTONI-RICARDO, 2005:225-226). Cuida também da precisão vocabular, da construção morfosintática que garante a coerência e a coesão das ideias e da estrutura textual, estratégias intimamente relacionadas aos processos cognitivos que os refletem e interferem na sua constituição. E é esse conjunto de aptidões que falta ao estudante brasileiro porque também falta ao seu professor que, por sua vez, quando estudante, também não recebeu de seu mestre. E o ciclo se fecha e roda. E ficará fechado até que uma revolução educacional aconteça. Como pensa Paulo Coimbra Guedes (2006, p. 13), “há muito a função do professor de português não é a mais a de guardião da língua que ele não fala – nunca falou – e na qual raramente se atreveu a escrever: seu trabalho tem-se limitado ao ensino cada vez mais diluído da metalinguagem da gramática tradicional”. Ainda segundo Guedes (2006:35), na aula de português é que os alunos ficam sabendo que “a língua que falam está errada e descobrem que não é ali que vão aprender a usar uma língua *certa*, pois o que se aprende na aula de português só serve para a prova de português” (sublinhado do autor)<sup>57</sup>.

O letramento significa ter ultrapassado a fase da cópia. É o processo de inclusão e participação na cultura escrita, envolvendo o uso da língua em situações do cotidiano. Constitui-se como um conjunto de saberes, atitudes e de capacidades indispensáveis para o manejo da língua falada e escrita nas práticas sociais que requeiram habilidades mais complexas de opção, de raciocínio, de interpretação de códigos, símbolos e palavras, de pensamento criativo, de tomada de decisões, de solução de problemas. Permite também que o indivíduo aumente e preserve a sua autoestima, a responsabilidade, a sociabilidade, o autogerenciamento, a integridade e a honestidade (MILIOLI, 2007), enquanto a alfabetização é o processo de apropriação do sistema da escrita, do domínio do sistema ortográfico e das habilidades mecânicas da leitura e da escrita.

A articulação entre alfabetização e letramento implica, fundamentalmente, uma concepção interdiscursiva e dialógica da linguagem, tal qual a que nos recomenda Bakhtin (1992)<sup>58</sup>, isto é, dentro das atividades criadoras e mobilizadoras do texto escrito que se deixa permear pelo imaginário do autor mesmo sendo a descrição de um fato observado. A sobreposição da alfabetização e do letramento, segundo o Plano Estadual de Educação da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (2006), reflete concepções de ensino-aprendizagem da língua, fundamentada nas teorias dialógica e histórico-cultural de Vygotski, possibilitando que os envolvidos no processo se tornem sujeitos autores-

<sup>54</sup> QUEIROZ, Antônio Diomário, ed. cit., p.6.

<sup>55</sup> Concurso de provas a que se submete o candidato a uma das vagas para matrícula nas universidades públicas federais, cujo índice de desempenho aproxima-se dos resultados auferidos pelos candidatos às outras universidades do Estado, inclusive as particulares, quando ainda o processo de ingresso se efetua através de concurso Há, atualmente, predileção por parte das escolas de ensino superior e de algumas universidades particulares de submeterem os seus candidatos apenas a um “processo de seleção”, eximindo-os da prova de conhecimentos gerais.

<sup>56</sup> GUEDES, Paulo Coimbra (2006). *A formação do professor de português. Que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, p. 41.

<sup>57</sup> Considerando que aos 15 anos de vida, o jovem já passou na escola oito anos ou mais, que ele fala a língua que deve escrever, que o professor pretende lhe ensinar uma coisa que dentro dela já está internalizada, é compreensível que uma grande maioria de alunos deteste as aulas de português quando não enriquecidas com as novas tecnologias educacionais

<sup>58</sup> *Estética da Criação Verbal*, São Paulo, Martins Fontes.

enunciadores do seu fazer pedagógico, bem como compreendam os desafios do alfabetizador contemporâneo (já que não existe o letrador, só o letrado. Maria Alicia Fernandez (1994) para designar os mesmos sujeitos criou os termos ensinante e aprendente.

O processo de ensino-aprendizagem exige a consideração por parte dos educadores dos diferentes níveis culturais, linguísticos e sociais do aluno, o que leva pensar continuamente a prática pedagógica: tudo deve começar bem para deixar sair da Escola Fundamental jovens que saibam, pelo menos, contar, ler e escrever. Mas não é isso que acontece. 59% dos alunos da 4ª série “apresentam acentuadas limitações no seu aprendizado de leitura e escrita, registram os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2003). Nesses quatro últimos anos, quanto mais se elevou esse nível constrangedor de crianças semi-alfabetizadas que ainda têm de amargar na escola mais quatro anos obrigatoriamente, com os mesmos professores, os mesmos métodos, as mesmas torturas?

O desempenho dessas crianças e adolescentes é avaliado em relação a um modelo criado pelas classes dominantes; os testes e as provas a que são submetidos são os mesmos dos meninos e meninas asseados, que têm estrutura familiar, que têm o que comer, que não precisam ir à escola apenas pela merenda (única refeição de muitas crianças brasileiras que aos finais de semana tomam água, quase sempre contaminada, para matar a fome). As aulas são preparadas a partir de pressupostos etnocêntricos que supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural dos dirigentes, muitas vezes, não sendo esse universo também o do professor que, tendo os mesmos problemas dos alunos, por compreendê-los melhor, obtém resultados mais compensadores do que os oriundos de classes mais favorecidas, não fosse a avaliação seguir o mesmo modelo do sistema educacional como um todo. Explica Magda Soares (1986, p. 20): a teoria da deficiência cultural afirma que as crianças das camadas populares chegam à escola com uma linguagem deficiente, que as impede de obter sucesso nas atividades de aprendizagem: seu vocabulário é pobre – não sabem o nome de objetos comuns [...]. Enfim, são crianças “deficitárias” linguisticamente”<sup>59</sup>.

Pelo contrário, as crianças das classes favorecidas recebem estimulações frequentes, são questionadas e sabem responder; perguntam e tem prontidão para a escuta; os adultos leem para elas ou elas próprias têm acesso aos livros, veem os pais lendo, estudando ou saindo para o trabalho; são saudavelmente alimentadas, vestidas e penteadas; enfim, vivem no conforto da interação da família, tudo a lhes permitem que a reflexão, a abstração e o pensamento lógico lhes sejam familiares. “Assim, segundo a teoria da carência cultural, as crianças das camadas populares – e nunca a das classes mais favorecidas – apresentam um ‘deficit linguístico’, resultado da ‘privação linguística’ de que são vítimas em razão do contexto cultural em que vivem. Deste ‘deficit linguístico’ decorre o deficit cognitivo’, considerado como o principal responsável pelas dificuldades de aprendizagem dessas crianças. Nesse caso, não entra como fator de risco a naturalidade dos pais ou avós ou bisavós das crianças que podem ter vindo da Europa, da Austrália, da África, dos países asiáticos ou mesmo da América do Norte ou dos países sul-americanos vizinhos do Brasil, desde que pertençam ao clube dos mais favorecidos.

Para preparar o cidadão para o exercício pleno de sua cidadania, as escolas de educação básica, fundamental e de ensino médio estão tentando fortalecer a importância da Língua Portuguesa em toda a vida do usuário brasileiro. É preciso que todos, sem distinção de idade, de etnia, de classe social, e de todas as outras distinções geradoras de diferenciais minoritários, capacitem-se a realizar uma comunicação clara e eficiente, não importando em que dialeto produzem a sua fala. No entanto, é imprescindível também que os educadores aproximem os alunos o mais possível da língua-padrão falada no Brasil. Cabe, no momento, lembrar que o monolinguísmo brasileiro não significa “homogeneidade linguística” (BORTONI-RICARDO, 2005:20<sup>60</sup>): regiões geográficas e territórios sociais urbanos e rurais marcam entre si profundas diferenças do falar de sua população. Assim também acontece entre a linguagem falada e escrita do Brasil

<sup>59</sup> SOARES, M. (1986) *Linguagem e Escola. Uma perspectiva social*, São Paulo: Ática, 1986.

<sup>60</sup> Entre os muitos mitos que se criaram e se corporificaram no Brasil, está o da homogeneidade linguística. À análise leiga e generalizada, as diferenças linguísticas diatópicas, distribuídas no espaço geográfico, e diastráticas, distribuídas no espaço social, parecem ser de pequena relevância, já que não impedem a inteligibilidade. A realidade, entretanto, é bem outra. As diferenças de natureza fonológica e morfosintática que distingue, por um lado, a linguagem rural da urbana e, por outro, os diversos dialetos sociais, também referidos como dialetos, são profundas. Todo o sistema flexional nos verbos, nos pronomes e nos nomes apresenta múltiplas possibilidades de variação [...]. BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2005), *Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação*. São Paulo, Parábola Editorial, p.22.

e de Portugal, a língua-mãe. Hoje, mesmo nas melhores escolas catarinenses, ainda é impossível estudar-se uma obra cujo autor é português sem “traduzir” várias expressões, sem contextualizar as situações trazidas pelo enredo. Contudo, a nossa Língua Portuguesa de expressão brasileira, com todas as suas variantes de língua nacional de milhões de falantes, oriundos de diferentes comunidades linguísticas, mesmo sendo a mesma Língua Portuguesa de Portugal, dela se distancia em aspetos que, nem de longe, afetam a sua unidade, por mais que os sotaques, a grafia de certos vocábulos e o sentido de muitos sintagmas sejam outros.

A Literatura Brasileira, desde o romantismo, mas mais especificamente após o movimento Modernista de 1922, emancipou-se da língua culta portuguesa trazendo para os livros um vocabulário popular, construções de uso corrente no Brasil que não eram, nem são, encontradas na linguagem coloquial portuguesa nem na sua literatura. As obras literárias escritas do Brasil, ao longo dos anos, permitiram que os brasileiros se conhecessem a si mesmos pelo desvelamento da crua realidade social; por isso, para uns “a língua da literatura é que nos tem civilizado como brasileiros” (GUEDES, 2006:49), sem, contudo, perder de vista que o papel da literatura junto à escola tem contribuído para o ensino da língua-padrão. Como afirma Possenti (2006:17), A literatura é uma ajudante em potencial para despertar no aluno o gosto pelo português padrão, ou, talvez, mais exatamente, para “criar condições para que ele seja aprendido”<sup>61</sup>. Gabriel o Pensador (2006)<sup>62</sup> diz que “as crianças gostam de produzir textos quando podem escrever sobre algo que vivenciam”<sup>63</sup>. Em razão disso, escreveu a história de Rorbeto, um menino com seis dedos na mão direita que conseguiu vencer a discriminação causada pelo seu defeito físico. O livro também é uma crítica à sociedade que ainda não aprendeu a respeitar as diferenças.. Sua história encanta e reanima. É assim que as crianças voltam a criar os seus modelos imaginários, os seus gurus, os seus guias. É Gabriel o Pensador é um líder para a garotada.

Para que seja curada a educação, transformando a ferida em joias, e não substituindo as chagas por pedras inúteis, pesadas, sem valor (como se varrêssemos a sujeira para debaixo do tapete), urge viabilizar uma Escola Integrada que favoreça o aprendizado numa relação dialógica aluno-professor-comunidade. Todos são sujeitos do processo educacional porque colaboram na geração do conhecimento, ao mesmo tempo, subjetivo e coletivo. Uma das referências de nosso da Escola Pública de nosso Estado é o Programa Escola Aberta à Cultura e Cidadania, implantado em 2005, com a intenção de “superar o modelo tradicional de escola voltada para si mesma, encerrada dentro dos seus muros, com seus espaços e equipamentos ociosos em finais de semana”<sup>64</sup>. 30 escolas públicas da rede estadual disponibilizam-se para a comunidade, abrindo os seus portões nos sábados e domingos para atividades educativas, culturais, artísticas, esportivas, recreativas, de qualificação profissional, de educação ambiental, de educação para o trabalho, de ética e cidadania etc., oferecendo à comunidade a sua infraestrutura e um conjunto de atividades organizadas e coordenadas, dentro de um projeto elaborado de forma participativa com parcerias das mais variadas, desde profissionais voluntários, passando pelas entidades públicas até a organizações não-governamentais. A Gestão Compartilhada em Regime de Colaboração busca implementar e desenvolver ações conjuntas entre o Estado e os Municípios no sentido de redefinir atribuições e corrigir distorções na rede pública de ensino de Santa Catarina, mediatizadas pela participação da população e orientadas para a universalização do atendimento e para a melhoria da qualidade da educação.

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis<sup>65</sup> (SEMF), os esforços de manter a escola pública democrática pretende, ao estimular o desenvolvimento de mentes críticas e criativas, a dinamização do ensino através de novas posturas institucionais e comunitárias, da socialização do fazer pedagógico e da ressignificação do currículo. Como Programas e Projetos, citam-se, entre os mais importantes: Toda Criança na Escola (escolas de tempo integral integradas à comunidade numa tentativa de dirimir as desigualdades sociais e reduzir a violência; [Escola Aberta para a Cidadania](#) cuja diretriz é promover a cultura da paz por meio da participação da comunidade, propiciando novos

<sup>61</sup>POSSENTI, Sírio (1996) *Por que (não) ensinar Gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil.

<sup>62</sup>GABRIEL o Pensador (2006) *um garoto chamado Rorbeto*, Prêmio Jabuti como o melhor livro infantil de 2006, .Conacnaify.

<sup>63</sup>“A leitura é investimento” in *Ler & Cia*. Revista da Livraria Catarinense. Curitiba, Ano 3, Ed.13, 5 de março de 2007, p.23-24.

<sup>64</sup> STAUB, Joel Raul. Disponível em <http://www.sed.rct-sc.br/central.htm>.

<sup>65</sup> Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/educa/>

espaços onde a comunidade possa desfrutar momentos de lazer, criando e/ou fortalecendo os laços simbólicos e também diminuir a violência pessoal e contra o patrimônio, com atividades que restabeleçam a autoestima da comunidade; Diversidade e Inclusão Educacional; [Nossa Rede Encanta](#) (ensino de artes); Gestão Democrática Compartilhada; Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos de duração. Alfabetizar letrando: o maior desafio para 2007.

Mais de sessenta entidades não-governamentais são "conveniadas" à SEMF, todas elas atuando em regiões carentes de Florianópolis. Como exemplo, trago o PROFEM – Projeto de Formação Ético-Moral de crianças e adolescentes, do Centro e Educação e Vivência Integral da Seara Espírita Entrepasto da Fé, a SEEDE<sup>66</sup>. O PROFEM desenvolve um trabalho diário com quase 300 crianças e adolescentes, em horário extraescolar, proporcionando-lhes uma formação integral para a vida, através de atividades centradas na arte. Proporciona ainda um processo de re-educação, buscando resgatar os valores éticos e morais capazes de conduzir o indivíduo ao equilíbrio integral, exercitando a prática do bem. O programa de Educação Infantil é destinado a crianças de 3 a 6 anos, principalmente filhos de pais que precisam trabalhar o dia inteiro.

Junto com professores cedidos pela SEMF atuam no PROFEM educadores voluntários que coordenam mais de vinte oficinas de arte (teatro, música, dança, folclore, pintura, cerâmica), artesanato, sexualidade e prevenção às drogas, apoio didático-pedagógico, terapias naturais, preparação para o trabalho, culinária, horta, sensibilização espiritual, esportes, recreação e outras. Dessas, escolhi para apresentar neste momento. Uma atividade resultante das aulas de sexualidade e prevenção ao uso de drogas. Aconteceu em 2006, no dia 15 de setembro, quando educandos adolescentes de 11 a 14 anos de idade estavam em classe sob os meus cuidados e do Prof. Nivaldo Amaral. Pedimos aos alunos que escolhessem uma cena do seu cotidiano, preparassem uma apresentação dramatizada e a apresentassem para a turma sem qualquer expressão verbal: tiveram cinco minutos para improvisar a cena e apresentá-la.

A cena: dois adolescentes conversam animadamente à janela, enquanto preparam seus cigarros de maconha. Fumam. Riem, despreocupados e aparentemente felizes. Nisso, ouve-se um estampido. Um policial entra em cena e atira nos jovens. Um deles saca uma arma e também dispara. O policial cai. Outro policial se aproxima e atira no mesmo tempo em que o jovem dispara, pela segunda vez, a arma. Ambos caem. O colega do jovem que atirou, e que agora jaz próximo a ele, debruça-se sobre o amigo e chora copiosamente. Fim da cena.

Ficamos chocados quando vimos o colega fumante debruçar-se chorando compulsivamente sobre o corpo do amigo baleado. Pedimos, então, que a cena fosse congelada. Solicitamos aos colegas de classe que, congelada a cena, interviessem, representando a comunidade, os pais, os filhos, os familiares dos envolvidos na performance (os dois adolescentes fumantes de maconha e os policiais). Houve um silêncio geral. Ninguém se moveu. Insistimos para que alguém participasse da cena para dar movimento ao ato. Mesmo silêncio (o que nos levou a crer que, possivelmente, encenavam na sua maneira discreta – perplexa e impotente - de ver, sentir e não interferir na violência do dia-a-dia. De novo insistimos na colaboração: três pessoas estavam no chão (feridas ou morta) e uma outra, em desespero. Um menino saiu do seu lugar e puxou o primeiro policial para fora do espaço da cena. Os outros continuaram imóveis. Como mais ninguém se mexeu e o silêncio era total, com total imersão no que ali estava representado, pedimos aos adolescentes que nos ajudassem a compreender o que se havia passado. Silêncio (convém esclarecer que a turma é por demais atuante e que o manter-se em silêncio não é o estado habitual desses jovens).

Ponderamos sobre a ocorrência das contravenções e dos crimes ali representados: o porte e o uso de drogas, os três (possíveis) homicídios, a falta de socorro aos agredidos fisicamente, a negação de solidariedade ao vizinho (ou amigo) que sofria a perda do colega e a ausência de pedido de socorro. Todos nos olhavam atentos, sem um gesto ou palavra. Concluímos, então, que o que vigorava naquele momento era MEDO. Medo de que, auxiliando uns, poderia vir represália dos outros. Medo do não saber o que fazer. Medo de agir. Medo de que uma bala perdida viesse também

<sup>66</sup> Entidade filantrópica, reconhecida de utilidade pública por Decreto Federal e leis Estadual e Municipal. Fundada em 1990, no Bairro Monte Verde, Município de Florianópolis, desenvolve trabalhos de assistência social voltados a pessoas e a famílias carentes, beneficiando crianças, jovens e adultos. A SEEDE é mantenedora de duas unidades: uma de cunho religioso e social: o CEMPO – Centro Espírita "Médico dos Pobres" – e outra de cunho eminentemente sócioeducacional: o CETREVI – Centro de Educação e Vivência Integral –, unidades através das quais viabiliza seus programas e ações em parceria com outras Instituições do Estado e Santa Catarina

atingi-los. O sinal bateu. Foi um alívio para os adolescentes, que nos olharam sentido, ainda sem saber que atitude tomar. Uma certa inquietude abalou os nossos corações. Saíram em silêncio, abraços com os dois meninos que fizeram o papel de fumantes. Os meninos que representaram os policiais ficaram para trás. Nivaldo e eu ficamos na sala, ainda em suspensão. Muito trabalho ainda deveria (e deverá) ser feito.

Nem todos os educandos do PROFEM são filhos de famílias de baixa-renda, se bem que morem num bairro de periferia considerado carente, ou na suas adjacências. Crianças e adolescentes portam celulares, alguns vêm de carro até a instituição, muitos usam roupa de marca e têm brinquedos caros; por outro lado, há os que não têm o que comer em casa, vivem afastados dos pais, sendo criados pelos avós em famílias muito numerosas. Não têm boa imagem da figura masculina: na criação de suas histórias, mesmo nas dramatizações, as mulheres estão sozinhas dando conta do trabalho, da casa e dos filhos. Se alguma criança teima em deixar uma personagem masculina que represente o pai, logo ele sofre um acidente e morre. Se não morre, alguém da peça mata. A mãe sempre é uma pessoa corajosa, braba, fala berrando, não dá carinho, bate nos filhos por qualquer razão e tem namorados.

Para uma grande maioria o conceito de propriedade não existe: se gostam, pegam<sup>67</sup>. Não sabem agradecer, nem elogiar. O tratamento entre eles é agressivo, beirando à violência, mas quando um a pessoa estranha representar uma ameaça a qualquer um deles, agrupam-se e defendem o colega mesmo que individualmente não sejam amigos. São desatentos, não obedecem às regras estabelecidas por eles mesmos, não respeitam os educadores, são ásperos no falar, não conhecem boas maneiras, dizem "palavrões" e falam quase gritando. Em contrapartida, desde os sete anos de idade estão prontos para o namoro; sabem o que são drogas químicas, interessam-se por assuntos ligados à sexualidade, falando sem reservas sobre o que pensam conhecer, expondo dúvidas, participando dos debates e das pesquisas. Abominam as aulas de prevenção ao uso de drogas (acredita-se que em razão da proximidade que têm com dependentes químicos). Individualmente são extremamente amorosos, sem serem dóceis. São ávidos por um afago ou gesto de acolhimento por parte dos educadores. No entanto, existem aqueles que não permitem ser tocados, nem mesmo num abraço de cumprimento.

Numa tarde, um grupo de alunas de 7 a 10 anos estava apresentando uma peça de teatro recém-criada pela turma. O cenário era o hall de hotel luxuoso. Designaram que eu fosse uma estátua. Fiquei lá, imóvel (eu conhecia o enredo e me surpreendi com a improvisação: na história original, criada por elas, n minutos antes, não havia estátuas). O enredo contava a regeneração de uma pivete que, orientada pela amigas, batia propositadamente em três mulheres ricas que adentravam o hotel. A bolsa de uma delas caía e a menina pivete deveria devolvê-la à dona. Foi grande a minha surpresa quando a menina que representava a regenerada, apossou-se da bolsa e, correndo veio em minha direção. Olhou-me detalhadamente como se analisasse um objeto, chamou o gerente do hotel, e comprou-me, isto é, comprou com o dinheiro da bolsa da madame, recém-roubado, a estátua do cenário (que era a minha pessoa). Rafaela (7 anos, a menina que representava, puxou-me como se quisesse tirar-me dali, levando-me para sua casa. Comovi-me. Rafaela conquistou-me para sempre. Hoje, já reflete antes de agir instintivamente e manifesta um senso de justiça muito apurado.

Os educandos do PROFEM são criativos por instinto e competitivos por natureza. Não escrevem. Mal registram os seus nomes. Poucos são os que gostam de escrever e, quando o fazem são criativos e até poéticos. Do grupo de quase trinta crianças, alguns já repetiram a série duas ou três vezes. Um menino de 14 anos até o ano passado frequentava a 4ª série da educação básica, embora seu desempenho nas artes, em especial no teatro e na dança, fossem excelentes. Todos amam arte e não se opõem às oficinas, apresentando-se muito bem no palco (na coxia é que são elas!). Das quase 300 crianças e adolescentes, posso dizer que dois terços apresentam características das crianças índigo<sup>68</sup> que não foram orientadas convenientemente, resvalando para o seu oposto. Do 1/3 restante, mais de vinte por cento são crianças cristal: dóceis, sempre amorosas, silenciosas, sorridentes, acompanham a turma, suportam o barulho,

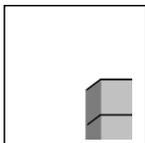
<sup>67</sup> Presenciei uma cena no ano passado que me fez refletir sobre o tipo de educação que essas crianças têm. Um aluno vendeu para o colega uma caneta que estava no bolso de uma pessoa que visitava a escola. O comprador retirou a caneta do proprietário e se defendeu dizendo que tinha direitos sobre o objeto que acabara de comprar.

<sup>68</sup> Sobre esse assunto, ver VECCHIO, Egidio (2006). *Educando Crianças Índigo. Uma nova pedagogia para as crianças da nova era*. São Paulo: Butterfly e CARROL, Lee e TOBER, Jan (2005) *Crianças Índigo*. São Paulo: Butterfly,

falam mansamente, demonstram carinho pelos demais, nada as perturba. Ajudam sempre que é preciso; interessadas, participativas e colaboradoras estão a par de tudo o que acontece. São anjos!

Os alunos no Brasil nascidos, advindos das camadas populares ou das classes elevadas, de qualquer etnia ou tradição religiosa, falando e escrevendo bem ou mal o Português, devem dignamente ser respeitados, como filhos legítimos da pátria brasileira onde todos partilham da língua oficial – a Língua Portuguesa. Com ou sem acordos ortográficos (que isso não vai interferir em absolutamente nada muito menos na unidade nacional e na preservação da identidade cultural dos brasileiros descendentes de imigrantes), a língua é a mesma, respeitadas as diferenças dialetais. É mister que o sistema educacional brasileiro, leve em conta a obrigação ética de uma política pública voltada para a ampliação das possibilidades de acesso e uso (por todos os estudantes, corpo docente das escolas e comunidade adjacente) dos poderosos e eficientes meios didático-pedagógicos da informação globalizada. É preciso contextualizar a proposta curricular de todos os Estados, atualizando os projetos político-pedagógicos de todos os estabelecimentos de ensino e situando o processo de ensino-aprendizagem "num mundo novo em que se conceba uma organização escolar que também aprende"<sup>69</sup>. Pressupondo uma gestão democrática por parte dos órgãos dirigentes da educação, o respeito mútuo em todas as instâncias do cartel pedagógico, o pluralismo de ideias, a educação transdisciplinar, a integração com a comunidade e da comunidade com a sociedade como um todo, o professor/educador/líder, também facilitador da aprendizagem, deve compartilhar a sua sabedoria de forma que também possa cumprir-se como eterno aprendiz. Em nome de uma reforma educacional que garanta a paz mundial, urge que, de mãos dadas com todo o universo dos falantes da Língua Portuguesa, fortaleçam-se e ampliem-se os núcleos das novas tecnologias educacionais, dinamizem-se os currículos escolares, dignifiquem-se a profissionalização do PROFESSOR/EDUCADOR, e lidere-se a criação de novas abordagens linguísticas, participando ativamente em eventos da amplitude de que aqui se reveste o II Encontro de Lusofonia e Açorianidade. Essas, sim, são as Joias!

ADO POR CHRYS CHRYSTELLO COLÓQUIOS DA LUSOFONIA ©2007



<sup>69</sup> QUEIROZ, Antônio Diomário. ed. cit., p.7.