



ANUÁRIO
COLÓQUIOS DA LUSOFONIA
ANOS 2004-2005
ESTUDOS LUSÓFONOS
LÍNGUA E LITERATURA

EDIÇÃO AICL/CHRYS CHRYSTELLO ©2001-2016

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9º. Posteriormente e dados os custos elevados da edição a direção da AICL decidiu não publicar e colocar duas versões em linha no portal www.lusofonias.net, uma completa e outra, uma edição reduzida com as obras selecionadas que era a versão que se queria editar em papel. Em 2016 decidimos colocar ANUÁRIOS organizados por ano. Esta é a versão completa de 2004-2005.

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

1. AMADEU FERREIRA, FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA	A LÍNGUA MIRANDESA: UNIDADE E DIVERSIDADE. NOTAS DE UM PERCURSO	1.1.1
2. ÂNGELO CRISTÓVÃO, ASS. DE AMIZADE GALIZA-PORTUGAL	O CONTRIBUTO DE ANTÓNIO GIL À SOCIOLINGÜÍSTICA GALEGA	1.1
3. ANTÓNIO BÁRBOLO ALVES, CENTRO ESTUDOS ANT.º Mª MOURINHO – CEAMM	A LÍNGUA MIRANDESA: VERDADES, DISCÓRDIAS E UTOPIAS	1.1.1
4. CARLOS FERREIRA, UNIVERSIDADE DE SALAMANCA	O LEVANTE DO NORDESTE TRANSMONTANO – A TERRA DE MIRANDA COMO TERRITÓRIO DE TRANSIÇÃO.	1.1.1
5. DOMINGOS RAPOSO, COORDENADOR ENSINO MIRANDÊS, MIRANDA DO DOURO.	LITERATURA MIRANDESA	1.1.1
6. DUARTE MARTINS, ESCOLAS DE SENDIM / E.S. MIRANDA DO DOURO.	EXPERIÊNCIA DE UMA RECOLHA DE LITERATURA ORAL E TRADICIONAL MIRANDESA NUA ALDEIA DA TERRA DE MIRANDA – MALHADAS	1.1.1
7. CHRYS E HELENA CHRYSTELLO, AUSTRALIA COUNCIL UTS SYDNEY, E ESE-IPB	FORMAM-SE TRADUTORES E IGNORA-SE O GENOCÍDIO LINGÜÍSTICO	2.1.1.
8. MÁRIO CORREIA, CENTRO DE MÚSICA TRADICIONAL SONS DA TERRA / FESTIVAL INTERCÉLTICO DE SENDIM	RECOLHAS MUSICAIS DA TRADIÇÃO ORAL NA TERRA DE MIRANDA. A TRADIÇÃO NÃO MORRE COM A MUDANÇA. CONTINUIDADE, VARIABILIDADE, SELETIVIDADE. AUTENTICIDADE E PUREZA. O SUPORTE FONOGRAFICO E A QUEBRA DA ORALIDADE. MUDANÇA DOS ESPAÇOS DE VISIBILIDADE. TRADIÇÃO E MODERNIDADE.	1.1.1.
9. CECÍLIA FALÇÃO, E.S. MIGUEL TORGA 10. CLÁUDIA FERREIRA, UNIV. AVEIRO; 11. CLÁUDIA MARTINS, ESEB/IPB 12. MANUEL MOREIRA DA SILVA, PORTO – ISCAP	RECURSOS PARA A TRADUÇÃO TÉCNICA E CIENTIFICA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO EM GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO	2.1.1
13. ISA MARA DA ROSA ALVES, UNIV. DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS	A AMBIGUIDADE E A TRADUÇÃO AUTOMÁTICA: UMA ANÁLISE DO DESEMPENHO	2.1.3
14. REBECA HERNÁNDEZ, UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	A INTEGRAÇÃO CONCETUAL E A TRADUÇÃO DAS LITERATURAS PÓS-COLONIAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA	2.1.1
15. M.ª ROSA ADANJO CORREIA, E.S. MARQUES DE POMBAL, LISBOA	LUSOFONIA E A PROBLEMÁTICA DA TRADUÇÃO DAS “OUSADIAS VERBAIS” DE LUANDINO VIEIRA E DAS “ESCREVÊNCIAS DESINVENTOSAS” DE MIA COUTO	2.1.1
16. ELIZABETE APARECIDA MARQUES, UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)	VALORES SEMÂNTICOS DOS TURNOS DE APOIO CONVERSACIONAIS EM PORTUGUÊS E SEUS EFEITOS SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	3.1.2
17. HELENA MATEUS MONTENEGRO, UNIVERSIDADE AÇORES	DESGRAMATICALIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA – DO DESVIO AO ERRO	3.1.1
18. JOÃO CABRITA, ESC. EMÍDIO GUERREIRO BRAGANÇA	A LÍNGUA PORTUGUESA E A LUSOFONIA: A PERENIDADE DE UMA MUNDIVIVÊNCIA	3.1.1
19. LINO MOREIRA DA SILVA, UNIVERSIDADE DO MINHO	O PRESENTE E O FUTURO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR LOROSAE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA	3.1.2
20. LUCIANO BAPTISTA PEREIRA, ESE SETÚBAL	A CULTURA E O IMAGINÁRIO AÇORIANO CATARINENSE NA OBRA LITERÁRIA DE FRANKLIN CASCAES	3.1
21. M.ª D’AJUDA ALOMBA RIBEIRO, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC	ERROS OU EQUIVOCAÇÕES NO USO DOS CONETORES ARGUMENTATIVOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE HISPANOFALANTES APRENDIZES DE PORTUGUÊS?	3.1.2

ÍNDICE 4º COLÓQUIO 2005 BRAGANÇA

1.	<u>Adelaide Chichorro Ferreira - "Linguagem de especialidade"</u>
2.	<u>Anabela Mimoso - "Da Literatura do Povo à Literatura Infantil"</u>
3.	<u>Ângelo Cristóvão - "A República literária e a lusofonia. Semelhanças, diferenças e exemplos"</u>
4.	<u>António Barbedo de Magalhães - "A Língua Portuguesa e a luta pela independência de Timor-Leste"</u>
5.	<u>António Maria Veloso Bento - "Timor-Leste e lusofonia: contributo para sua compreensão e estudo"</u>
6.	<u>Benjamim de Araújo Côrte-Real - "Considerações acerca da política linguística de Timor-Leste"</u>
7.	<u>Cláudia Costa Rodrigues - "Histórias de manhas e patranhas de ontem e de hoje: rasgos de contemporaneidade na literatura oral portuguesa"</u>
8.	<u>Edson de Oliveira - A Língua Portuguesa Em Timor-Leste No Período Pós-Conflito"</u>
9.	<u>Gisele Calgaro - "Reflexões sobre a questão leste-timorense aos olhos de F'Santos"</u>
10.	<u>Jaime Sales Luís - "O Clima e a Vegetação de Timor Loro Sae. Homenagem a Rui Cinatti"</u>
11.	<u>José Carlos Guerreiro Adão - O ensino e desenvolvimento da Língua Portuguesa no Parlamento Nacional de Timor-Leste."</u>
12.	<u>Lino Moreira - "O presente e o futuro da língua portuguesa em Timor Lorosae – relato de uma experiência"</u>
13.	<u>Maria da Penha P. Lins - "A metáfora no conto <i>London London</i> de Caio Fernando Abreu"</u>
14.	<u>Maria da Penha P. Lins - "A metonímia no conto <i>London London</i> de Caio Fernando Abreu"</u>
15.	<u>Neusa Bastos - "Estudos Culturais: uma visão pluralística de «ser outro constantemente»"</u>
16.	<u>Otília Oliveira - "A Língua Portuguesa e as Profissões – relato de uma experiência e apresentação de manual"</u>
17.	<u>Regina Helena Pires de Brito - "Sensibilizar para a comunicação em língua portuguesa: uma experiência em Timor-Leste "</u>
18.	<u>Rosemeire Leão S. Faccina - a música e a cultura brasileiras em Timor-Leste"</u>
19.	<u>Vera Lúcia Consoni Busquets - a música e a cultura brasileiras em Timor-Leste"</u>
20.	<u>Vera Hanna - "Estudos Culturais: uma visão pluralística de «ser outro constantemente»"</u>
21.	<u>Virgínia Beatriz Baesse Abrahão e Maria da Penha P. Lins - "A metáfora no conto <i>London London</i> de Caio Fernando Abreu"</u>
22.	<u>Virgínia Beatriz Baesse Abrahão e Maria da Penha P. Lins - "A metonímia no conto <i>London London</i> de Caio Fernando Abreu"</u>

ÍNDICE 3º COLÓQUIO 2004 BRAGANÇA

22. AMADEU FERREIRA, FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA	A LÍNGUA MIRANDESA: UNIDADE E DIVERSIDADE. NOTAS DE UM PERCURSO	1.1.1
23. ÂNGELO CRISTÓVÃO, ASS. DE AMIZADE GALIZA-PORTUGAL	O CONTRIBUTO DE ANTÓNIO GIL À SOCIOLINGUÍSTICA GALEGA	1.1
24. ANTÓNIO BÁRBOLO ALVES, CENTRO ESTUDOS ANT.º M.º MOURINHO – CEAMM	A LÍNGUA MIRANDESA: VERDADES, DISCÓRDIAS E UTOPIAS	1.1.1
25. CARLOS FERREIRA, UNIVERSIDADE DE SALAMANCA	O LEVANTE DO NORDESTE TRANSMONTANO – A TERRA DE MIRANDA COMO TERRITÓRIO DE TRANSIÇÃO.	1.1.1
26. DOMINGOS RAPOSO, COORDENADOR ENSINO MIRANDÊS, MIRANDA DO DOURO.	LITERATURA MIRANDESA	1.1.1
27. DUARTE MARTINS, ESCOLAS DE SENDIM / E.S. MIRANDA DO DOURO.	EXPERIÊNCIA DE UMA RECOLHA DE LITERATURA ORAL E TRADICIONAL MIRANDESA NUA ALDEIA DA TERRA DE MIRANDA – MALHADAS	1.1.1
28. CHRYS E HELENA CHRYSTELLO, AUSTRALIA COUNCIL UTS SYDNEY, E ESE-IPB	FORMAM-SE TRADUTORES E IGNORA-SE O GENOCÍDIO LINGUÍSTICO	2.1.1.
29. MÁRIO CORREIA, CENTRO DE MÚSICA TRADICIONAL SONS DA TERRA / FESTIVAL INTERCÉLTICO DE SENDIM	RECOLHAS MUSICAIS DA TRADIÇÃO ORAL NA TERRA DE MIRANDA. A TRADIÇÃO NÃO MORRE COM A MUDANÇA. CONTINUIDADE, VARIABILIDADE, SELETIVIDADE. AUTENTICIDADE E PUREZA. O SUPORTE FONOGRAFICO E A QUEBRA DA ORALIDADE. MUDANÇA DOS ESPAÇOS DE VISIBILIDADE. TRADIÇÃO E MODERNIDADE.	1.1.1.
30. CECÍLIA FALCÃO, E.S. MIGUEL TORGA 31. CLÁUDIA FERREIRA, UNIV. AVEIRO; 32. CLÁUDIA MARTINS, ESEB/IPB 33. MANUEL MOREIRA DA SILVA, PORTO – ISCAP	RECURSOS PARA A TRADUÇÃO TÉCNICA E CIENTIFICA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO EM GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO	2.1.1
34. ISA MARA DA ROSA ALVES, UNIV. DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS	A AMBIGUIDADE E A TRADUÇÃO AUTOMÁTICA: UMA ANÁLISE DO DESEMPENHO	2.1.3
35. REBECA HERNÁNDEZ, UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	A INTEGRAÇÃO CONCRETUAL E A TRADUÇÃO DAS LITERATURAS PÓS-COLONIAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA	2.1.1
36. M.ª ROSA ADANJO CORREIA, E.S. MARQUES DE POMBAL, LISBOA	LUSOFONIA E A PROBLEMÁTICA DA TRADUÇÃO DAS “OUSADIAS VERBAIS” DE LUANDINO VIEIRA E DAS “ESCREVÊNCIAS DESINVENTOSAS” DE MIA COUTO	2.1.1
37. ELIZABETE APARECIDA MARQUES, UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)	VALORES SEMÂNTICOS DOS TURNOS DE APOIO CONVERSACIONAIS EM PORTUGUÊS E SEUS EFEITOS SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA	3.1.2
38. HELENA MATEUS MONTENEGRO, UNIVERSIDADE AÇORES	DESGRAMATICALIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA – DO DESVIO AO ERRO	3.1.1
39. JOÃO CABRITA, ESC. EMÍDIO GUERREIRO BRAGANÇA	A LÍNGUA PORTUGUESA E A LUSOFONIA: A PERENIDADE DE UMA MUNDIVIVÊNCIA	3.1.1
40. LINO MOREIRA DA SILVA, UNIVERSIDADE DO MINHO	O PRESENTE E O FUTURO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR LOROSAE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA	3.1.2
41. LUCIANO BAPTISTA PEREIRA, ESE SETÚBAL	A CULTURA E O IMAGINÁRIO AÇORIANO CATARINENSE NA OBRA LITERÁRIA DE FRANKLIN CASCAES	3.1
42. M.ª D’AJUDA ALOMBA RIBEIRO, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC	ERROS OU EQUIVOCAÇÕES NO USO DOS CONETORES ARGUMENTATIVOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE HISPANOFALANTES APRENDIZES DE PORTUGUÊS?	3.1.2

1. AMADEU FERREIRA, UNIVERSIDADE DE LISBOA**A LÍNGUA MIRANDESA: DA DIVERSIDADE À UNIDADE E A SUPERACÃO DO COMPLEXO DE PATINHO FEIO. COLOCAÇÃO DO PROBLEMA**

A diversidade da língua mirandesa é um dos principais aspetos em que se manifesta a sua riqueza. Essa diversidade é pouco conhecida e está pouco estudada com rigor. Essa diversidade, porém, em nada atenta contra a unidade da língua mirandesa, essencial ao seu desenvolvimento. É importante traçar os contornos dessa unidade para que aquela riqueza diversa não seja beliscada.

No seu percurso, a língua mirandesa não se tem mantido estática. Evoluiu, como qualquer realidade que está viva. Importa ter presentes os contornos dessa evolução e incentivá-la. Ao longo desse percurso, os próprios mirandeses têm vindo a alterar a sua perceção da própria língua e a consciência linguística. É importante passar em revista essas conceções dos falantes sobre a língua mirandesa e verificar até que ponto têm sido um obstáculo ao seu desenvolvimento e podem prejudicar a sua subsistência.

Quando, em 1882, José Leite de Vasconcellos descobriu o mirandês e o deu a conhecer ao mundo, deparou com uma realidade: uma visão negativa dos próprios falantes relativamente ao valor da sua própria língua, uma espécie de complexo do patinho feio.

Quando, no verão de 1883, visita pela primeira vez a Terra de Miranda, aquele autor descobre algo que é inerente ao próprio ser da língua mirandesa: a diversidade de uma língua exclusivamente oral, moldada ao longo de séculos por inúmeras e diversificadas influências, e acantonada dentro de cada aldeia.



Quer um quer outro destes aspetos foram sendo, posteriormente, valorados e aprofundados por outros autores de modo diverso. Como dados objetivos que são, apresentam uma evolução muito particular de então para cá, já lá vai mais de um século. É à análise daqueles dois elementos e à sua evolução que dedico a breve reflexão que se segue, procurando, por um lado, pôr em destaque a diversidade da língua mirandesa e os caminhos de unidade que tem vindo a trilhar, e, por outro, atender a algumas das manifestações que mostram uma conceção negativa dos próprios falantes quanto à sua língua, noutras palavras, procuro indagar até que ponto os mirandeses ultrapassaram o complexo de patinho feio que tem marcado a sua relação com a própria língua.

2. DA DIVERSIDADE À UNIDADE

2.1.

José Leite de Vasconcellos fez a sua mais desenvolvida investigação sobre o mirandês em *Duas Igrejas* porque daí era natural o seu condiscípulo Branco de Castro, isto é, por mero acaso e não devido a uma escolha previamente programada, de acordo com critérios que lhe permitissem, por exemplo, ir em busca dos falantes do melhor ou do verdadeiro mirandês.

Com efeito, nunca José Leite de Vasconcellos se pôs o problema que, de vez em quando, parece atormentar algumas pessoas: onde se fala bem o mirandês? Existirá um sítio onde se fala melhor mirandês que nos restantes? A pergunta, apesar de infantil, tem sido feita, esquecendo que a língua é um facto das pessoas e das sociedades e não uma entidade quimicamente pura, forjada em laboratório. Reflete vivências específicas, encarna uma história diversa, sofre influências distintas. A diversidade é a natural maneira de ser de uma língua, seja ela qual for. Assim, a única atitude séria a adotar é respeitá-la, que o mesmo é dizer, respeitar as pessoas que a falam. À pergunta, onde se fala bem mirandês, a resposta só pode ser: onde se fala mirandês, fala-se bem mirandês. Esta atitude de respeito é um pressuposto essencial de que devemos partir para uma abordagem séria de qualquer língua.

2.2.

Muito cedo, José Leite de Vasconcellos detetou esta diversidade, de aldeia para aldeia. As próprias pessoas das aldeias, de todas as aldeias, sempre tiveram consciência dessa diversidade e dela procuraram fazer motivo de chacota, assentes numa convicção muito simples: nós é que somos os bons falantes. A diferença podia ser uma só palavra, um som, mas bastava para os propósitos pretendidos. No entanto, nem por isso deixavam de usar a sua língua nos contactos entre eles e a forma como o fazem permite-lhes, quase sempre e de modo imediato, identificar a origem do interlocutor. Enfim, nada que, a uma escala mais ampla, não se passe com o português ou outras línguas.

A atitude daquele sábio foi respeitar essa diversidade, registando-a e estudando-a. Apesar dos avanços feitos, o estudo dessa diversidade encontra-se ainda por fazer com a devida profundidade. É interessante a esse respeito o trabalho de recolha efetuado por Duarte Martins na aldeia de Malhadas, já publicado no bonito livro “Bozes de I Praino”. Um exemplo a seguir noutras localidades, de modo sistemático.

Deixemos clara uma ideia: a diversidade é uma riqueza extraordinária da língua mirandesa. Por isso nada deve ser feito para impedir a manutenção dessa riqueza, nos mais diversos modos do seu uso oral ou escrito. Deve, porém, ficar bem claro o campo onde essa diversidade deve ceder o passo à unidade: a ortografia, essa espécie de *design* em que uma língua se materializa e com que se apresenta.

2.3.

Apesar da diversidade verificada de aldeia para aldeia, José Leite de Vasconcellos procurou agrupá-la por grandes áreas com características próximas, tendo adotado para o efeito um critério externo, de natureza geográfica. Assim, distinguiu entre: o mirandês do Norte ou raiano; o mirandês do Centro; e o mirandês do Sul ou sendinês. Depois dessa classificação e da descrição, desigual, das principais características de cada uma das zonas alguns estudos se fizeram, sem no entanto se considerar que os existentes sejam suficientes e devidamente aprofundados.

Em lado algum dos escritos de José Leite de Vasconcellos se diz que há mirandês mal falado, nem os seus estudos vão nesse sentido. Porém, alguns têm interpretado a sua observação das diferenças e das parecenças entre variedades como uma definição de “bom mirandês”, de facto inexistente. Por isso, desde muito cedo se tentou uma exclusão dos que, supostamente, falam mal em relação ao que falam bem, em nome de uma pureza que se procura manter e que não pode ser adulterada. Como se os estudos feitos por José Leite de Vasconcellos fossem um ato fundante da língua em vez do povo que a fala e a sua história. Porém, foi o próprio sábio da Ucanha o primeiro a alertar para a necessidade de estudos que aprofundassem os por ele efetuados.

Algumas pessoas, em vez de estudarem a realidade, tomam como realidade o que foi descrito por José Leite de Vasconcellos, num certo sentido se produzindo em relação ao mirandês o chamado “efeito Rio de Onor”, como lhe chamou Joaquim Pais de Brito (BRITO, 1996, 19), isto é, toma-se como essencial realidade a que resulta dos trabalhos de José Leite de Vasconcellos em vez de se estudar a realidade em si mesma. É óbvio que aquele sábio nenhuma culpa tem deste uso que é dado à sua obra.

2.4.

Verificada a diversidade, apesar de necessitar ser melhor descrita e estudada, coloca-se o problema da unidade, capaz de, a um tempo, manter essa diversidade e que permita à língua aparecer como uma língua una, elemento essencial da sua subsistência e desenvolvimento. De entre os vários instrumentos de unificação vou abordar um deles, que me parece essencial: o caminho da unidade pela escrita.

Se repararmos na primeira fase de escritores mirandeses, verificamos que a maioria é constituída por escritores da zona do mirandês raiano, se excetuarmos o próprio José Leite de Vasconcellos, que reflete sobretudo o mirandês de Duas Igrejas, tal como Francisco Brandão, de Cércio, embora este escreva por interposta pessoa. Com efeito, nos anos 90 do século XIX encontramos como principais escritores de mirandês o abade Manuel Sardinha e o reitor Francisco Meirinhos, ambos de São Martinho de Angueira, e Bernardo Fernandes Monteiro, da Póvoa.

Apesar da origem e características do mirandês destes escritores, José Leite de Vasconcellos não deixa de os utilizar com frequência para ilustrar a sua gramática, chegando a pedir a Bernardo Fernandes Monteiro para rever textos seus em mirandês. Assim, desde o início, o mirandês é apresentado através dos seus textos sob um signo de unidade, apesar da falta de norma ortográfica então existente e das variantes de mirandês em que cada um deles poderia ser incluído. O reduzido número de pessoas que sabiam ler e escrever não permitiu que esta unificação fosse muito longe. Mas ficou a sua prova.

2.5.

Ao longo de quase todo o século XX são fundamentais dois escritores mirandeses: António Maria Mourinho e Manuel Preto. O primeiro significa a entrada da variedade sendinesa na escrita do mirandês e o segundo mantém a tendência anterior para uma prevalência de escritores da variedade raiana do mirandês, uma vez que o padre Manuel Preto era natural de São Martinho de Angueira.

Embora a forma adotada por António Maria Mourinho seja a correspondente ao mirandês central, nomeadamente quanto ao uso de *lh* em início de palavra e dos ditongos crescentes, seguindo José Leite de Vasconcellos, único modelo então disponível, uma análise atenta da sua obra mostra que o essencial do seu léxico e a sintaxe que utiliza são tipicamente sendinesas, ao contrário do que à primeira vista poderia parecer e do que alguns têm escrito ou apenas dado a entender. O estudo da obra de Manuel Preto e de António Maria Mourinho nesta perspetiva está por fazer, mas a prática da escrita por estes dois autores maiores aprofunda de modo decisivo os caminhos de unidade do mirandês, representando uma conquista que não admite recuo. Esta é uma lição que me parece nunca ter sido devidamente salientada até ao presente.

2.6.

A partir do fim do século XX, na década de 90 e em particular após a lei nº 7/99, a escrita do mirandês começa a generalizar-se progressivamente. O problema da escrita coloca o problema dos leitores: não há leitores se não houver quem escreva e, em certa medida, a escrita é incentivada pela existência de leitores. Dá-se, então, um salto qualitativo: da escrita para mera memória futura, prevalecente com José Leite de Vasconcellos e António Maria Mourinho, passa-se a uma escrita viva que pretende ser lida. Passa a haver leitores que exigem a escrita e documentos de apoio à sua aprendizagem. Hoje temos escritores de mirandês, oriundos de todas as suas variedades, e a convivência entre elas tem-se vindo a aprofundar, trilhando um caminho de unidade que é já património inalienável da língua mirandesa e dos mirandeses. Tudo isso sem que a ninguém tenha sido necessário abandonar as diferenças que caracterizam a variedade linguística em que se insere.

2.7.

A Convenção Ortográfica da Língua Mirandesa surge como pressuposto essencial da unificação. Ela contribuiu decisivamente para a unificação da língua. Embora a unificação total ainda não tenha acontecido, creio que não devemos sobrevalorizar a diversidade ainda existente. Em Portugal até há bem pouco tempo a variação na escrita era enorme e só com a generalização da imprensa e, sobretudo, do ensino é que essa unificação se conseguiu. Não creio que isso tenha trazido graves problemas à língua. O mesmo se passa com a língua mirandesa. Subsistem algumas diferenças, mas creio que chegou a altura de serem encaradas naturalmente e não serem sobrevalorizadas. Não creio que um acento circunflexo, é isso que está em causa, seja suficiente para por em causa a unidade e o caminho de

unificação da língua mirandesa. Chegados ao ponto a que chegamos, o essencial não passa por aí. O essencial é que ninguém seja excluído, o essencial que não se permita que alguém creia transformar o secundário em essencial. Deixemos que o tempo, a continuidade da discussão e o assentar de alguma poeira possam realizar o seu trabalho.

2.8.

Até há bem pouco tempo escrever em mirandês era uma curiosidade a poucos reservada. Felizmente, embora ainda em pequeno grau, a escrita do mirandês tem-se vindo a generalizar, num certo sentido podemos dizer banalizar, assim como a leitura de textos em mirandês. De certo modo vai-se tornando uma forma banal e normal de comunicar. Para esse efeito muito tem contribuído o desenvolvimento do ensino, mas em particular o aparecimento regular de textos em mirandês, nomeadamente em vários órgãos de comunicação social. A multiplicação deste tipo de textos, escritos por pessoas com formação muito diversificada, é um caminho a seguir quer na unificação do mirandês, quer no trazer de novos escritores e leitores para a língua mirandesa.

2.9.

Penso que neste momento estamos em condições de continuar um caminho de unificação ortográfica que preserve a diversidade e permita, até certo ponto, a sua identificação. O surgimento recente de um extenso vocabulário, elaborado pelo Sr. Padre Moisés Pires, embora mais orientado para a variedade específica do mirandês raiano e, em particular, da aldeia de Ifanes, bem como o início de publicação de um dicionário de mirandês que pretende abranger todas as variedades do mirandês, são contributos essenciais para a unificação do mirandês. Creio que este é um caminho que ajudará a prestigiar a língua mirandesa, apesar de alguma diversidade de escrita, pois, sendo um problema, não creio que o desenvolvimento e subsistência da língua mirandesa dependam de um acento circunflexo a mais ou a menos. Não sermos capazes de conviver com a diversidade que a língua mirandesa comporta, resultado de uma longa história, será um sinal claro da nossa menoridade. A leitura que faço do caminho percorrido, leva-me a concluir que a maturidade dos mirandeses tem vindo a saber ultrapassar este problema que nunca é fácil de ultrapassar e que tem enredado muitas línguas minoritárias em situações que não deixam olhar o futuro.

3. CAMINHO PARA UMA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA DE LÍNGUA PRESTIGIADA

3.1.

A descoberta da língua mirandesa por José Leite de Vasconcellos dá-se, numa primeira fase, através do seu encontro, em 1882, com o estudante, natural de Duas Igrejas, Manuel António Branco de Castro, que o convidou para passar as férias do verão de 1883 em sua casa. É interessante recordar o espanto de Branco de Castro perante o entusiasmo de José Leite de Vasconcellos, que assim relata o encontro:

Branco de Castro, reclinado sobre a cama, no seu pequeno quarto de estudante, recitava vocábulos, conjugava verbos, declinava nomes; eu, sentado numa cadeira ao pé, ia apontando fervoroso tudo o que lhe ouvia, e que para mim era como aquelas maçãs de ouro que, segundo um conto popular bem conhecido, saíam da bôca de uma virgem bem fadada, quando fallava ao seu noivo.

Num quarto vizinho estavam alguns estudantes tocando guitarra (...); os estudantes interromperam a musica e vieram ouvir. Ao contrário de Orpheu, que, ao som da sua lyra, arrastava os penhascos e fazia parar os rios, aqui a musica cedia ao encanto da lingoa de Miranda! Isto constituia de facto uma novidade para os estudantes, que não sabiam que em Portugal se fallava outra lingoa além do português de Bernardes e Garrett.

O mais encantado, porém, era eu. Com certeza não se escutavam com maior atenção os oráculos de Apollo em Delphos, ou os de Zeus em Dodôna, do que eu as palavras que o meu Branco de Castro proferia, sereno e resignado, diante de mim.

Dizia elle a principio: - "Isto é uma giria de pastores, uma fala charra, não tem regras, nem normas!". Mas, quando eu lhe mostrava que as correspondencias d'ella com o latim era certas, que a conjugação seguia com ordem, - elle pasmava, e admirava-se que entre os cabanhaes Genizio, e em meio dos huertos de Ifánez se pudesse ter feito cousa tão regular como era a lingua que velhos cabreiros lhe haviam ensinado em pequeno. E tambem se enthusiasmava, e começava comigo a venerar esta desherdada e perdida filha do latim. Subia então ao auge o seu espanto, quando, não se lembrando casualmente de um vocábulo, ou não lhe acudindo logo á memoria a flexão de um verbo, eu lh'os indicava teoricamente, apenas baseado nas leis que pouco a pouco ia deduzindo dos factos observados. (VASCONCELLOS, 1900, 4-5).

José Leite de Vasconcellos aponta claramente a razão de concepções com a de Branco de Castro: *"tinha-se perdido o fio à história daquela "desherdada e perdida filha do latim".* (vd. FERREIRA, 2004). É esse fio da história que importa retomar e explicar cada vez de modo mais claro, removendo a poeira e o ruído que séculos de história foram acumulando.

3.2.

O contraponto às concepções de Branco de Castro, que na altura seriam as mais generalizadas, é-nos dado pelo abade Manuel Sardinha e por Bernardo Fernandes Monteiro. O abade Manuel Sardinha, em carta que dirigiu a José Leite de Vasconcellos em 1882 diz o seguinte da língua mirandesa (VASCONCELLOS; 1882, 11):

"... You mesmo, que sei bien este dialeto, solo agora, grácias al buosso bun eisemplo, i tamien al bun gusto que m'apequestes, ampeço a descubrir filones d'ouro nesta antressantíssima lhéngua, que se ten cunserbado stacionária, cumo las gentes senzielhas que la fálan, Dios sabe quantos seclos habrá yá. I todo esto debemos nusoutros, los anfelizes mirandeses, a los gobiernos paternales de l rei nuosso sinhor, que siempre nos há despreziado, i a los sábios nun menos paternales de las nuossas academias, que nin sequiera sáben de la eisistência de tal mina, esto ye, de tal lhéngua. Bergonha aterna a todos eilhes!..."

Qualquer comentário parece-me desnecessário.

Já no que toca a Bernardo Fernandes Monteiro a sua concepção resulta sobretudo da sua atitude. Com efeito, num breve espaço de tempo deixa-nos uma tradução integral de Os Quatro Evangelhos e excertos de uma Epístola, bem como traduções de poemas de Camões, de um conto de Manuel Ferreira Deusdado, de poemas populares e algumas histórias originais. Como referiu José Leite de Vasconcellos quer um quer outro dos dois autores tentou dar ao mirandês foros de língua literária (VASCONCELLOS; 1900, 31).

A atitude geral, já acima ilustrada com a postura de Branco de Castro, fica bem expressa nos receios que o Padre Manuel Preto expressa nestes versos, ditos em público:

You sinto mie alma an pena

*Cula gana de cantar,
Cumo ua spiga chena
Chora por se zgranar!*

*You tengo no coração
Uas ánsias d'agonia
Uas fúrias de lion,
De cantar nesta oucajon
Mas temo que l mundo se ria!*

*Temo-me de algum abuso!
Mas you digo cousas sérias,
Anque dígan que l çcurso
Nun passa de quatro lérias!*

*You temo las gargalhadas
D'oubir falar mirandés!
Las tachas arreganhadas,
Las bielhas canhas rachadas*

*Que stan siempre purparadas
Para cantar d'alrobés!
Para cantar d'alrobés,
La solfa de las risotas
Para cantar d'alrobés
Cumo s'un samartinés
Nun fura bien portugués
De l chapéu até las botas!*

*Temo l mirar todo mal
Al toque de la galhofa!
La nuossa tierra, afinal,
Ye um cacho de Portugal
Que nun merece la mofa!*

*Temo abaneis la ceranda
Cuidando que l trigo ye broça,
Cumo se l ir a Miranda
Fura «mira la sé i anda»
Dito assi cun air de troça!*

3.3.

Vem de muito longe o movimento que visa impor o português como língua única de Portugal. Esse movimento ganha força sobretudo no século XV, altura em que a maioria dos nossos escritores se expressava tanto em castelhano como em português (TEYSSIER, 1980, 71), o que deu origem à queixa amarga de António Ferreira (FERREIRA, 1528 – 1569):

*Renova mil memórias,
língua aos teus esquecida,
ou por falta d'amor ou falta d'arte;
sê para sempre lida
nas portuguesas glórias,
qu'em ti a Apolo honra darão, e a Marte.*

*A mim pequena parte
cabe inda do alto lume
igual ao canto: o brando Amor só sigo,
levado do costume.
Mas inda em alguma parte
- Ah, Ferreira – dirão –, da língua amigo!*

É por essa altura que se desenvolve um poderoso movimento a favor da língua portuguesa, que também na Terra de Miranda teve grande reflexos através das Constituições dos bispos da altura que impuseram o rezar em português. Como refere Elsa Maria Branco da Silva

“No século XV a língua vernácula sofre uma valorização inquestionável em face da língua latina, como o provam as diferentes traduções que entretanto vão sendo feitas. Este fenómeno de publicação e de divulgação de obras em linguagem tem de ser interpretado como consequência da necessidade de afirmação da língua vernácula, pois temos a certeza que neste período de finais da Idade Média se começava a alargar o conhecimento do latim” (SILVA, 2001, 74).

É dentro deste movimento que devem ser integradas as *Constituições Sinodais do Bispado de Miranda*, de 1563, elaboradas por D. Julião D'Alva, 3º bispo de Miranda, que prescreviam:

“Mandamos a todos os abbades, priores, reitores, curas & capellães deste nosso bispado, que cada um em suas ygrejas, assi nas matrizes como nas annexas, ponham em hua taboa bem concertada hua folha que agora mandamos imprimir, em que se contém a doutrina christã: a qual estará pendurada de hũa cadea posta nas grades ou paredes das ditas ygrejas em altura conveniente: por que todos os que quizerem possam nella ler e aprender a dita doutrina, e pola mesma taboa a possam os ditos curas ensinar”. Os párocos deviam ensinar os

Porém esse movimento levou o seu tempo a dar frutos, nomeadamente devido ao grande “complexo de inferioridade linguística que tinha produzido no povo português a anexação subordinada à monarquia espanhola”, mais uma vez se confirmando que “os povos submetidos sacodem mais depressa o jugo das armas do que o jugo da língua” (VÁSQUEZ CUESTA, 1986, 151-152). O caso na Terra de Miranda teve características próprias dadas ser terra de fronteira, mas a imputação de língua inferior atribuída ao mirandês ter-se-á verificado quer face ao português quer face ao castelhano. Também nos dão uma ideia negativa da língua mirandesa, Severim de Faria (1609) e Contador de Argote (1725). Diz este referindo-se aos falares raianos:

Há alguns (dialetos) de alguns lugares de Tras os Montes, e Minho nas rayas de Portugal, que são muyto barbaros, e quasi que se não pòdem chamar Portuguez, mas só os usa a gente rustica daquelles lugares.

Ainda no início do século XX, um visitante de Miranda diz sobre a sua língua:

A região mirandesa com as suas aldeias de casario sujo e lobrego, mas muito unido, não tem sequer uma estrada de macadam que a ligue ao resto do paiz. Os seus habitantes, cujo typo anthropologico é vigoroso e moreno, estão, pois, sequestrados a todo o convívio do progresso, o que os mantem na ignorancia, na superstição e na rotina. (...) O homem de Miranda falla un dialeto proprio, que dá a impressão d’uma hybrida mistura de castelhano e portuguez, vasados no mais vicioso e corrupto plebeismo. (MONTEIRO, 1911, 2-3).

Já mais perto de nós, e a título de exemplo, recorde-se ainda a alcunha de *palhantros* aplicada aos mirandeses pelos trabalhadores que vieram para as barragens do Douro, nos anos 50 do XIX, indicadora de desprezo por quem, segundo eles, não sabia falar.

Os exemplos poderiam continuar, mas são sobejamente conhecidos. Em conclusão, todo este ambiente, ao longo de séculos deu os seus frutos e acabou por produzir em muitos mirandeses um sentimento de inferioridade em relação à sua língua e a que eu chamo o complexo de patinho feio. Estará esse complexo ultrapassado? Como se manifesta nos dias de hoje, numa altura que já não é popular a assunção nua e crua daquele complexo? Terá ele desaparecido ou apenas se tem vindo a travestir com manifestações mais subtis?

3.4.

As conceções relativas a uma certa ideia de inferioridade da língua mirandesa estão vivas, têm manifestações diversas e têm variado com os tempos. Vou apenas enumerar algumas delas, que não são as únicas e podem nem ser as mais importantes:

- A sua redução a uma língua rural;
- A ideia de que a língua está a morrer, bastando deixar algo para memória futura;
- A ideia de que tem um vocabulário tão limitado que não pode ser usada com eficácia em situações normais da vida;
- A ideia de que não deve ser usada para tratar temas abstratos, para falar de filosofias;

- A ideia de que a língua não se aprende, mama-se;

- A ideia de que a língua mirandesa não pode ser uma língua de doutores.

3.5.

Uma primeira manifestação tem a ver com a tentativa de confinar a língua ao campo: seria uma língua rural, próprias de agricultores tradicionais, já não dos modernos, incapaz de entrar por outras áreas de atividade, de assentar arraiais na cidade. Esta manifestação tem procurado o seu alicerce numa expressão de José Leite de Vasconcellos que afirmou ser a língua mirandesa a língua do campo, do trabalho e do amor. Ora José Leite de Vasconcellos fez aquela afirmação como resumo da situação existente no tempo em que ele estudou a língua mirandesa, no último quartel do século XIX. Tratou-se da enunciação de um facto. Foi também assim que António Maria Mourinho entendeu essa afirmação:

O meio em que esta linguagem nasceu e se desenvolveu, foi sempre de plena rusticidade ou vida agropecuária dos seus habitantes, lavradores, boieiros e pastores, e foi sempre e apenas língua falada e não escrita – a “língua do campo, do lar e do amor, como lhe chamou Leite de Vasconcellos até os fins do século XIX na sua última década, em que começou a ser cultivada por alguns mirandeses mais ou menos letrados. (MOURINHO, 1993, sublinhado meu).

Numa pirueta capaz de provocar calafrios na espinha do ilustre estudioso alguns têm entendido aquela afirmação como a afirmação de uma essência da língua e, como tal, inultrapassável sob pena de a língua ser totalmente adulterada. O Padre Moisés Pires, na apresentação do seu Vocabulário deixa bem expressa a ideia de que uma língua está sempre a mudar: *“La Fala, feita de palabras, que múdan culs tiempos i culas gientes”* (PIRES, 2004).

António Maria Mourinho, num escrito recente observou de modo certo, que o caminho normal da língua mirandesa é o de se tornar uma língua escrita e culta:

O futuro da Língua Mirandesa (só Deus o sabe!) mas pelo interesse que já o povo aldeão e culto vai criando por ela, poderá deixar de ser língua falada, mais cedo ou mais tarde, e passará também a ser língua escrita e culta. (MOURINHO, 1993).

3.6.

Uma segunda manifestação é mais subtil e prende-se com a afirmação de que a língua está a um passo da sua morte e, portanto, tudo o que for feito deve ser condicionado por esse fim. Desde as posturas puramente quietistas até outras mais elaboradas há de tudo um pouco. A mais conhecida tem a ver com a literatura mirandesa: mais que uma verdadeira literatura importa escrever textos que sejam um registo para memória futura, quando a língua já tiver morrido. Tal conceção foi claramente assumida por José Leite de Vasconcellos e, mais tarde, por António Maria Mourinho (MOURINHO, 1961, V), embora me pareça que, neste autor, foi sobretudo uma posição de juventude, pois em textos posteriores aponta em sentido inverso. Não quero no entanto deixar a ocasião sem notar a contradição entre as palavras de José Leite de Vasconcellos e a sua prática: tinha em suas mãos a tradução integral de *Os Quatro Evangelhos*, feita por Bernardo Fernandes Monteiro, no entanto preferiu publicar algumas traduções suas em vez de uma obra que teria sido fundamental para o mirandês. Enfim, os grandes homens também sucumbem às suas pequenas vaidades, e não é por isso que deixam de o ser.

3.7.

Uma terceira manifestação tem a ver com a afirmação de que a língua mirandesa tem um vocabulário tão limitado que não pode ser utilizada com êxito em contextos tão normais da vida como, por exemplo, namorar. O exemplo mais acabado desta conceção retiro-o do livro de Abílio Pires *O Silêncio das Pedras*, que é um importante repositório da vida de uma aldeia mirandesa, em concreto Constantim, nos 50 e 60 do século passado. Assim, presto aqui a minha homenagem ao meu amigo Abílio Pires, que compreendeu bem a importância e valor do mirandês:

Era o falar, esse mesmo falar, rude e desgracioso que deitava por terra todos os disfarces, porque as pessoas de cultura modesta – que eram quase todas – outra forma não conheciam de exprimir as suas ideias além do uso da língua que lhes deu o berço e lhes ensinou a dar nome às primeiras coisas.

Quem quisesse ganhar importância e prestígio não deveria expressar-se em Mirandês. O dialeto era sinónimo de parolice, próprio de quem não dominava o falar das pessoas elegantes. Deveria falar fidalgo, tal como os naturais da cidade de Miranda.

Tempos virão talvez em que as gentes estudiosas doutras paragens nos hão de visitar para escutarem o nosso falar e reconhecerão que se trata dum valor cultural inestimável que não deve ser menosprezado e muito menos pelos seus falantes.

O nosso dialeto poderá não ser doce ao paladar nem melodioso aos ouvidos, mas é com ele que os homens rezam e dialogam entre si e com a terra e com os animais. É com ele também que a mãe acaricia e embla o seu menino. E o menino aprende a dizer coisas lindas que delicias e enternecem a mãe.

O dialeto parece ter de facto uma tonalidade menor. É rude e pouco sonante, mas está profundamente enraizado nas gentes do concelho. Cada aldeia tem as suas variantes e faz chacota dos outros falares querendo impor-se como modelo linguístico. O Sendinês é como que um subdialeto com características próprias e é objeto de muitos gracejos.

É provável que a ideia da não-sonância e subalternidade do nosso falar seja mais fictícia que real. A importância dum língua parece estar condicionada à influência e prestígio das pessoas que dela fazem uso. Ou não será verdade que a classe dominante impõe aos outros as regras do seu viver, incluindo as suas normas linguísticas?

E o dialeto identificou-se sempre com a gente modesta das aldeias que vivia curvada para a terra dura e afastada de todos os resquícios de modernidade. Era subestimado pelo próprio falante porque também ele se sentia pequeno quando confrontado com os fidalgos mirandeses que tudo sabiam e nas repartições oficiais eram os modernos publicanos. (PIRES, 1995, 156-157).

Não posso, no entanto, deixar de transcrever uma passagem em que transparece de forma clara e fundamentada aquela manifestação quanto à inferioridade da língua mirandesa, supostamente por ter um vocabulário restrito:

O que sempre me pareceu deveras redutor no nosso dialeto era o seu restrito vocabulário.

Se é verdade que não há pensamento sem uma linguagem que lhe dê expressão, daqui resulta que a pobreza lexical impedia o florescimento de novas ideias e o conseqüente atrofiamento no despertar de novas formas de encarar a vida. É que as ideias precisam de ser sacudidas e varejadas e a palavra é indispensável neste processo. Ela própria já

parece comportar significados ocultos que a pouco e pouco se vão clarificando. As palavras são a seiva fértil de que o pensamento se alimenta.

Ao falante da minha terra faltavam-lhe palavras para traduzir sentimentos. Claro que podia socorrer-se de termos lusos e castelhanos, mas para isso era preciso conhecê-los e ainda assim o discurso perdia elegância e era pouco convincente. (PIRES, 1995, 157-158).

Como pode ver-se pela conclusão do autor, o problema não era da língua em si mas das pessoas que a falavam. Eram estas que tinham um vocabulário reduzido e não a língua.

3.8.

Similar às anteriores, também há muito a ideia de que a língua mirandesa não é adequada a tratar temas abstratos, falar de filosofias, como se diz. Não que não tenha capacidade para tal, mas porque isso redundaria na sua descaraterização. Essa ideia é claramente veiculada por António Maria Mourinho:

Não seria bom pôr esta língua ao serviço de filosofias ou abstrações subtis, embora ela tenha capacidade para as receber, definir e explicar: seria tirá-la do seu âmbito e do seu fim. *Como a nossa vida é simples e ingénua, a fala anda simplesmente ao serviço dessa simplicidade pastoril e campestre, familiar e social, só entre os quinze milhares de mirandeses. (Mourinho, 1961, VI).*

E no entanto, em muitos textos que escreveu, não podemos deixar de reconhecer que António Maria Mourinho pôs a língua ao serviço de ideias filosóficas muito subtis, nomeadamente em alguns dos seus poemas.

O mesmo fez Manuel Preto, nomeadamente no seu poema “Lhuç”, onde fala da maravilha que é a energia atómica, do átomo constituinte de todas as coisas:

*Todo ye feito de graninas
Que só Dius puode cuntar.
cada granina ye un átomo
Cumo l costúman chamar.
Látomo ye tan pequinho
Que l uolho nun l puode apanhar;
Só cun máquinas de ber
se puode ber i studar!*

*Pus drento del, bien metidas,
Hai tantas cousicas, tantas,
Cumo cien bezes no mundo
Hai personas, bichos, plantas!*

*I además, ten tanto fuorça
 Cumo d'homes un melhon!
 La lhuç que bota, tan fuorte,
 Que cega e mata num pronto
 A quien delante se pon!*

*(Perguntai-lo a dues cidades
 Que nistante fizo an cinza,
 Ambas a dues no Japon!)
 Barraiges ándan sin auga:
 L átomo las fai andar...
 Hai panes, hai batatales
 Que l átomo fai medrar...
 Barcos hai cun fuorça atómica
 Que dan seis buoltas al mundo
 Sien ser preciso parar!*

*Pensa bien: sol, lhuna, streilhas,
 Piedras i palos i gaç,
 Tierra i mar, pan, auga i bino,
 Todo ye lhuç, nada más!
 (PRETO, 1993, 134-135).*

3.9.

Uma das mais perigosas concepções quanto à dita inferioridade da língua mirandesa prende-se com a recusa de meios de transmissão da língua que não sejam a família e a comunidade. Como expressão dessa concepção diz-se: a língua não se ensina, ou se mama ou não se aprende. Numa altura em que os meios de transmissão familiares estão em crise, esta concepção contra o ensino da língua significa, de facto, a morte da língua. Trata-se de uma concepção ridícula: todas as línguas do mundo poderiam ser ensinadas nas escolas, menos uma, a mirandesa.

3.10.

Por último, não posso deixar de referir uma outra concepção que esteve em voga bem recentemente e que também significa a atribuição de um estatuto de inferioridade à língua mirandesa. Dizem que a língua mirandesa não se pode transformar numa língua de doutores, isto é, deve ser uma língua de analfabetos. Esta concepção significa excluir da família da língua todos os letrados, aqueles que a escrevem, aqueles que a estudam.

O mais curioso é que são alguns doutores que têm vindo a defender esta concepção. É como se alguém, que falou toda a vida a língua mirandesa, estivesse proibido de o fazer a partir do momento em que se licenciou. Essa foi de facto a atitude de sempre da maioria dos intelectuais mirandeses ao longo dos tempos, com honrosas e contadas exceções, e os seus resultados não são nada abonatórios dos mirandeses e em nada ajudaram a língua mirandesa.

3.11.

É altura de concluir. As manifestações a que acabei de me referir e outras similares estão bem vivas e são um importante obstáculo ideológico à afirmação da língua, ao seu desenvolvimento, ao seu prestígio e, em última instância à sua preservação. Que caminhos devem ser seguidos para inverter essa tendência? Penso que a resposta é complexa e não é minha pretensão apresentar aqui um programa político. Gostaria apenas de salientar três vetores que me parecem essenciais, acrescentando-lhe um quarto como alicerce de tudo.

Assim, diria que o prestígio da língua, a sua preservação e desenvolvimento passam pela necessidade de promover, alargar e dignificar o ensino da língua mirandesa; pelo desenvolvimento de uma literatura aos mais diversos níveis, quer em termos tradicionais quer em termos de intervenção regular na comunicação social; por fim, é necessário desenvolver a investigação fundamental em torno da língua mirandesa, que leve a um melhor conhecimento. O quarto aspeto que referi como essencial parece mais simples, mas é o mais complicado de todos: é necessário que o mirandês se continue a falar, a começar na família, e que o seu uso se alargue a novas zonas e a novas entidades, inclusive as entidades oficiais. Se a língua não se falar, então tudo o resto é tempo perdido e o esforço será infrutífero. Lisboa, 15 de outubro de 2004, Amadeu Ferreira

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGOTE (1725), Jerónimo Contador de, Regras da Lingua Portuguesa. Citação extraída de Ivo de Castro, Curso de História da Língua Portuguesa, Universidade Aberta, 1991, p. 44.
- BRITO (1996), Joaquim Pais de, Retrato de Aldeia com Espelho. Ensaio sobre Rio de Onor, Publicações Dom Quixote, Lisboa.
- FARIA (1609), Manuel Severim, Itinerario da jornada q. fez o Sôr M.^{el}Seuerim d'faria chantre e Cónego da See d'Euora a Miranda no anno d'1609, in Nação Portuguesa, vol. VII, fasc. XI-XII, 1933.
- FERREIRA (2004), Amadeu, "Uma mentira que foi tomada como verdade", in Mensageiro de Bragança, de 04/06/2004.
- FERREIRA (1528 – 1569), António, Poemas Lusitanos, Fundação Calouste Gulbenkian, 2000
- MONTEIRO (1911), Manuel, O Douro, principaes quintas, navegação, culturas, paisagens e costumes (fac-simile da edição de 1911, Emílio Biel & C^a - Editores), Edições Livro Branco, 1998.
- MOURINHO, António Maria (AMM, 1961) Nuossa Alma i Nuossa Tierra, ed. Imprensa Nacional de Lisboa.
- MOURINHO, António Maria (AMM, 1992) "O Romance cantado no Nordeste Português", in AA.VV. Literatura Popular Portuguesa. Teoria da Literatura Oral / Tradicional / Popular, coord. de Manuel Viegas Guerreiro, ed. ACARTE / Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- MOURINHO (1993), António Maria, "Breves Notas sobre a língua mirandesa desde há cem anos", publicado com o 2^o vol. dos Estudos de Philologia Mirandesa de J. Leite de Vasconcellos.
- PIRES (1995), Abílio, O Silêncio das Pedras, ed. do Autor.
- PIRES (2004), Moisés, "Dicionário de Mirandês-Português. Palavra do Autor", in Mensageiro de Bragança, de 08/10/2004.
- PRETO (1993), Manuel, Bersos mirandeses, ed. Salesianas.
- SILVA (2001), Elsa Maria Branco da, O Catecismo Pequeno de D. Diogo Ortiz, Bispo de Viseu, edições Colibri, Lisboa.
- TEYSSIER (1980) Paul, História da Língua Portuguesa, Livraria. Sá da Costa, Lisboa, 8^a ed., 2001 (trad).
- VASCONCELLOS (1882) J. Leite de, Flores Mirandezas, Porto.
- VASCONCELLOS (1900-1901), J. Leite de, Estudo de Philologia Mirandesa, Lisboa.
- VÁSQUEZ CUESTA (1986), Pilar, A Língua e a Cultura Portuguesas no Tempo dos Filipes, Publicações Europa-América, Lisboa, 1988 (tradução do espanhol La lengua y la cultura portuguesa en el siglo del Quijote, Espasa Calpe, Madrid).

2. ÂNGELO CRISTÓVÃO, ASSOCIAÇÃO DE AMIZADE GALIZA PORTUGAL

Na Galiza tem predominado, nas últimas décadas, o modelo sociolinguístico que podemos chamar do “conflito linguístico” ou da diglossia como sintoma de anormalidade. Originariamente proposto por Aracil (1965, 1966a) — que o abandonaria em 1983 com a publicação de *Dir la realitat*— e reinterpretado por vários autores, como Ninyoles, chegaria à Galiza da mão de Francisco Rodríguez com o seu *Conflicto lingüístico e ideoloxía en Galicia* (1976, 1980, 1998), constituindo um livro de sucesso. A este esquema teórico atribuiu-se, desde então, duas virtudes fundamentais: ser hipótese explicativa para toda e qualquer situação de contacto de línguas e guia prático para a transformação social. A quebra deste modelo tem conduzido a um beco sem saída a múltiplos movimentos associativos de normalização linguística, não só no Fogar de Breogão.

Digna de estudo é a correlação entre os esquemas de *conflicto linguístico*, a conceção do galego como *língua própria* (ILG-RAG, 1982) ou *língua por elaboração* (Fernández Rei), e a promoção de *ilusões necessárias* como a idealização do *monolingüismo social* (Mário Herrero, 1997: 10). De facto, os promotores do modelo antidiglóssico têm-se posicionado, de sempre, na arena sociológica e política do antilusismo (Francisco Rodríguez, 1980: 52-55; 1988: 47-50).

Em contraposição, o modelo que orienta a sociolinguística desenvolvida em português da Galiza durante as últimas décadas, em consonância com os delineamentos aracilianos, chamamo-lo da *língua nacional* ou do *correlacionamento diglóssico*, sendo o máximo expoente a obra de António Gil. Nucleado no conceito de língua nacional (Gil Hernández, 1986cd, 1988a), assente na ideia fergusoniana de diglossia como sinal de normalização linguística (Gil Hernández et al, 1989a, 1989b), concebendo a unidade gramatical das falas galegas e portuguesas (Manuel Rodrigues Lapa, 1979, 1982) e aplicando a conceção coseriuana de língua histórica (cuja primeira edição é de 1957), tem-se desenvolvido à margem dos âmbitos oficiais e académicos representando, na altura, a opção certa e possível para a correção do desequilíbrio a favor do castelhano em que se acha submersa a comunidade lusófona galega.

Um dos aspetos mais atuais, esclarecidos e polémicos do discurso giliano é o do *correlacionamento diglóssico como condição de normalidade linguística*. Trata-se de uma série de quatro textos, iniciados com a publicação -em colaboração com o professor Henrique Rabunhal - de «*O conceito de diglossia segundo Ch. A. Ferguson, e a sua pertinência para a comunidade lusófona da Galiza. Um caso de diglossia por deslocação*», publicado em 1989 na revista Nós.

A este seguiram outros três: «*O correlacionamento diglóssico é condição de normalidade*» (apresentado ao Congresso de Sociologia de Línguas Minorizadas); «*A diglossia é condição de normalidade sociopolítica: sequência de Caminhos a seguir...*» (publicado na efémera revista Folhas de Cibrão, 1989), e «*Diglossia, conceito ajustado à Galiza*» (1989). Estes constituíram um complemento do modelo de normalização já antecipado no seu artigo "*Dimensões no processo normalizador de uma comunidade linguística: Galiza*" (Temas de O Ensino, 1986).

Na verdade, frente ao habitual modelo do conflito linguístico, o modelo giliano -e, com ele, o da sociolinguística lusófona galega - inicia o caminho da análise dos problemas da língua da Galiza de um modo diferente ao habitual. Em vez de culpabilizar ao castelhano dos problemas do galego, e propor como solução a desapareção da língua de

Cervantes (por arte de magia?), orienta-se *para dentro*, esforçando-se na construção da comunidade linguística lusófona da Galiza começando pelo princípio: definindo o conceito de língua e a relação que deve estabelecer-se entre o utente e o código linguístico, inserido numa comunidade transnacional que recebeu o nome de lusofonia. Dito por outras palavras: a grande mudança, o grande contributo da sociolinguística lusófona consiste em perceber e tentar resolver os problemas internos da comunidade linguística galega, em vez de eternizar-se nas queixas sobre a superioridade da "outra" língua.

1. O HOMEM

O professor António Gil Hernández nasceu em Valladolid em 1941. Vindo para a Galiza em 1968, o seu interesse pela língua da Galiza foi originado na Faculdade de Filologia da Universidade de Santiago, onde se licenciou em Filologia em 1973, com os professores cujas obras, poucos anos mais tarde, seriam objeto dos seus estudos. Tendo ministrado aulas na Escola Universitária da Corunha durante três anos, na altura regressou ao liceu *Salvador de Madariaga*, onde continua a ministrar aulas.

O que faz especial a obra de António Gil nos últimos 25 anos é a intensa tarefa intelectual em prol da sociolinguística galega. Esta atividade, brilhante e contínua, só é explicável, numa pessoa de origem castelhana e no contexto sociopolítico da Galiza, pelo seu compromisso ético e pela defesa da verdade antes de qualquer outra consideração. O resultado deste labor, desenvolvido em congressos, seminários, encontros, revistas e em diversas associações culturais, fica patenteado nos mais de cinquenta artigos e um livro publicados.

O personagem e a sua obra representam, em grande medida, o arquétipo do intelectual que combina o compromisso da análise rigorosa da realidade, participando na *questione della lingua* da Galiza - visando a superação da desigualdade existente entre o português (língua nacional) e o castelhano (língua favorecida pelo estado) - com a intervenção social, fazendo parte dos movimentos associativos e culturais da Galiza desde a mudança de regime político espanhol em 1978 - contudo, sempre afastado das atividades políticas partidárias.

Um aspeto muito relevante da sua personalidade é a sua disposição generosa para fazer parte de projetos, pessoais e coletivos que, na realidade, se deviam total ou maioritariamente à intervenção, tendo relegado, no entanto, o seu nome para o último lugar ou mesmo mantendo-o oculto. Assim aconteceu em diversos artigos e comunicações como a "Tese reintegracionista" dos Encontros Labaca (1984), primeira formulação completa da tese que, anos depois, seria assumida genericamente como posicionamento comum a todos os grupos reintegracionistas; "Questionário de História Contemporânea", comunicação assinada por diversas pessoas e apresentada no Seminário *O uso das línguas na perspetiva da Europa Comunitária* (Ourense, 1993), organizado pela AGAL; *Fogo Cruzado*, livro coletivo publicado pela AGAL, ou o estudo "A Catástrofe, relato breve de Eça de Queirós", em colaboração com Yolanda Aldrei e Ângelo Brea, em que apresenta a situação que o Eça imaginou para Portugal como válida para perceber a situação da nação galega, resumível na frase: "*Já que não há pátria, há família*".

De ampla formação linguística, os seus artigos têm sido recebidos, mesmo entre os seus correligionários, com uma mistura de admiração pela qualidade e contrição pela exigência da leitura. O estilo da sua redação tem sido qualificado como *barroco*, podendo acrescentar também a qualidade de *preciso* e *exato*. São estas auto exigências que o levam a

utilizar com profusão recursos estilísticos que tornam a leitura mais exigente e, por vezes, mais demorada. Cursivas, aspas, sublinhados, parênteses, além de múltiplas orações subordinadas, fazem parte do seu nível de exigência que, não sendo exclusiva dele, acha nos seus textos a máxima expressão. Contudo pode afirmar-se que a exigência na correção escrita é também uma característica de outros autores da chamada «geração da lusofonia» galega. Todavia, a escolha deste estilo tem-lhe acarretado algumas críticas dos leitores menos atentos ou pouco interessados. Em geral, os seus artigos não estão endereçados ao grande público, não são divulgativos mas vão endereçados a um público seletivo, ao leitor de revistas especializadas de linguística, sociolinguística e literatura.

Gil é, com muita diferença, o mais importante investigador no âmbito da sociolinguística galega e, pela quantidade e profundidade das suas análises, comparável só com outros esclarecidos colegas, como o seu amigo Lluís V. Aracil, de quem se considera discípulo. Esta afirmação fica demonstrada pelo grande número de alunos, hoje professores ou simples amadores desta disciplina, que têm sido aliciados pela leitura dos artigos do professor corunhês, se têm interessado através da relação epistolar ou com longas conversas em diversos encontros. A sua obra e a sua dedicação pessoal constituem um modelo e referente indispensáveis.

Para além da sua obra sociolinguística, Gil é autor de diversas obras literárias no âmbito da poesia, como *Baralha de sonhos* (1984), livro humorístico de denúncia, com argumentos linguísticos (e até ortográficos), a fazer parte de uma anunciada trilogia (inacabada) e *Luzes e espírito* (1990), livro de poemas existencialista não isento de carácter épico, endereçado ao falecido poeta Eusébio (à Galiza, realmente), em que o país é sujeito da ação histórica, passada, presente e futura.

2. A OBRA

Analisar a obra de António Gil implica mais de uma dificuldade. A primeira é a necessidade de conhecer e estudar a sua extensa bibliografia, nem sempre de fácil acesso. Em segundo lugar, avaliar a sua obra implica em grande medida um posicionamento em relação com as propostas que Gil tem publicado respeito da situação e futuro da língua da Galiza, e desta em relação com o português.

Escrever sobre sociolinguística galega implica referir-se a autores e publicações que têm sido excluídos dos âmbitos institucionais e mesmo académicos. Este facto evidencia uma distância que é, pelo menos, de ordem intelectual. Dificilmente pode afirmar-se existir alguma sociolinguística amparada nos âmbitos do poder oficial da Galiza autonómica, para além de algum inquérito quantitativo e algum outro texto anedótico e folclórico. O âmbito extraoficial é aquele no que se insere plenamente a obra de António Gil e de quase todos os outros investigadores galegos. O caso que nos ocupa é, em grande medida, o de um *outsider*.

Começando pelos conceitos, faremos patente a conceção giliana sobre o objetivo a conseguir pela sociolinguística como disciplina científica, e o modelo proposto sobre a função da atividade investigadora e científica. Primeiro, numa carta endereçada aos sociolinguistas catalães Toni Mollà e Carles Palanca (a propósito do seu *Curs de Sociolinguística*, vol. I, 1987).

Trata-se do artigo “A língua como facto social (duas missivas)” concretamente da segunda delas diz:

«É possível a elaboração académica, quer dizer, institucional, de uma sociolinguística imparcialmente libertadora?» (pág. 204) A esta pergunta dá várias respostas concatenadas, da que saliento: «Destarte, acho que com justeza cumpre duvidarmos da existência de alguma sociolinguística que caiba considerarmos “oficial”, nem sequer em Catalunha».

«Na realidade o discurso (ou multidiscurso) teórico-prático para a normalização das comunidades linguísticas “desequilibradas” diverge profundamente do discurso académico supostamente correlativo e reconhecido pela oficialidade constituída, justamente porque questiona primo et per se o estado de cousas estabelecido e, criticando-o desde a raiz, tenta consciente e conscienciosamente mudá-lo para uma situação de liberdade e igualdade certas».

Este trecho serve como exemplo para compreender a diferença que medeia entre a sociolinguística galega e outros modelos onde uma língua nacional é utilizada com normalidade, dedicado os esforços às diferenças regionais ou a quaisquer usos linguísticos diferenciadores entre as diferentes camadas da população. Um claro exemplo deste último tipo são, em Portugal, os trabalhos de Marinus Pires de Lima. A sociolinguística giliana -e, por extensão, a lusófona da Galiza - tenciona entender a situação anormal em que se acha o português e fornecer instrumentos para corrigir essa situação, concretizados num discurso sobre a língua capaz de devolver a Galiza à normalidade, o que implica, em primeiro lugar, aplicar às falas galegas a mesma conceção da língua de que se têm dotado as declaradamente nacionais - contudo, adaptando-as parcialmente ao nosso caso. Reiteradas vezes Gil tem utilizado o exemplo das falas andaluzas em relação com o castelhano, ou mesmo os dialetos flamengos em relação com o neerlandês.

O segundo exemplo é o da comunicação “O correlacionamento diglósico é condição de normalidade”, intervenção na Mesa Redonda sobre “A unidade da língua e as Literaturas Lusófonas: para quê?” nas XII Jornadas do Ensino da Galiza e Portugal (Ourense, 30 de agosto de 1988):

«Em particular, considero que na Galiza não seria nem honesto nem decente fazer cientismo puro e incontaminado nem, menos ainda, elaborar simples textos eruditos, como se, para entender o estado de cousas sociolinguístico e glotopolítico, bastasse com editar com pulcritude crónicas medievais ou executar com precisão inquéritos dialetosos.

Talvez esses sejam tarefas convenientes e necessárias até; mas, a meu ver, nem são primeiras nem indispensáveis. Há outras tarefas imediatas e urgentíssimas a verificarmos, como é a de descobrir e patentear as inflexões do discurso dominante, investigar e teorizar os processos que possibilitem e verifiquem a organização da Comunidade Cultural Galega”.

A obra giliana no âmbito da sociolinguística pode classificar-se em quatro grandes temas ou linhas de análise

- a) Teorização, fundamentos e história da sociolinguística;
- b) Análise do discurso «oficial» sobre a língua na Galiza e sobre as normas de correção idiomática existentes;
- c) Análise do ordenamento jurídico relativo à língua;
- d) Língua e nacionalismo galego. História das «concórdias normativas» e das organizações normalizadoras;
- e) Análise de textos literários. Estudaremos brevemente os dois primeiros temas.

A análise do discurso castelhanista para o galego é a parte mais conhecida da obra giliana mas não é, a nosso entender, a mais significativa. Maior atenção deveria prestar-se aos seus intentos de produzir um modelo teórico -ou, quando menos, dos alicerces para a sua elaboração. Digamos à partida que, com ligeiros matizes, tem muitas semelhanças com o esquema geral de qualquer língua nacional. Exemplo claro é o artigo “Epílogo para Galegos, portugueses, brasileiros e africanos de expressão portuguesa: Dimensões no processo normalizador de uma comunidade linguística” (1986). No seu conteúdo – sem dúvida, um dos mais relevantes – assentam os delineamentos que orientam toda a sua teorização sociolinguística. Este texto fica complementado por outros três, dedicados ao conceito de diglossia e à sua explicação como condição de normalidade (fergusoniana).

Na verdade, frente ao habitual modelo do conflito linguístico, o modelo giliano – e, com ele, o da sociolinguística lusófona galega - inicia o caminho da análise interna do problema da língua da Galiza de um modo diferente ao tradicional. Em vez de culpabilizar a língua castelhana dos problemas do galego (i.e. identificar uma causa externa), centra-se na construção da comunidade linguística começando pelo princípio: o conceito de língua e a relação que deve estabelecer-se entre o utente e o código linguístico, inserido numa comunidade transnacional que recebe o nome de lusofonia. Dito por outras palavras: a grande mudança, o grande contributo da sociolinguística giliana e lusófona na Galiza consiste em perceber e tentar resolver os problemas internos da comunidade linguística, em vez de eternizar-se nas queixas sobre a superioridade da outra língua, que a política secular espanhola tem levado a termo.

Na Galiza tem predominado, nas últimas décadas, o modelo sociolinguístico que podemos chamar do “conflito linguístico” ou da diglossia como sintoma de anormalidade. Originariamente proposto por Aracil (1965, 1966a) -quem o abandonaria em 1983 com a publicação de *Dir la realitat* - e reinterpretado por vários autores, como Ninyoles, chegaria à Galiza da mão de Francisco Rodríguez com o seu *Conflicto lingüístico e ideoloxía en Galicia* (1976, 1980, 1998), constituindo um livro de sucesso. A este esquema teórico atribuiu-se, desde então, duas virtudes fundamentais: ser hipótese explicativa para toda e qualquer situação de contacto de línguas e guia prático para a transformação social. A quebra deste modelo tem conduzido a um beco sem saída a múltiplos movimentos associativos de normalização linguística, não só no Fogar de Breogão.

Digna de estudo é a correlação entre os esquemas de *conflicto lingüístico*, a conceção do galego como *língua própria* (ILG-RAG, 1982) ou *língua por elaboração* (Fernández Rei), e a promoção de *ilusões necessárias* como a idealização do *monolingüismo social* (Mário Herrero, 1997: 10). De facto, os promotores do modelo antidiglóssico têm-se posicionado, desde sempre, na arena sociológica e política do antilusismo (Francisco Rodríguez, 1980: 52-55; 1988: 47-50).

Em contraposição, o modelo que orienta a sociolinguística desenvolvida em português da Galiza durante as últimas décadas, em consonância com os delineamentos aracilianos, devemos chamá-la da *língua nacional* ou do *correlacionamento diglóssico*, sendo o máximo expoente, como temos indicado, a obra de Gil. Nucleado no conceito de língua nacional (Gil Hernández, 1986, 1988), assente na ideia fergusoniana de diglossia como sinal de normalização linguística (Gil Hernández et al, 1989a, 1989b), concebendo a unidade gramatical das falas galegas e portuguesas (Manuel Rodrigues Lapa, 1979, 1982) e aplicando a conceção coseriuana de língua histórica (1957), tem-se

desenvolvido à margem dos âmbitos oficiais e acadêmicos representando, na altura, a opção certa e possível para a correção do desequilíbrio a favor do castelhano em que se acha submersa a comunidade lusófona galega.

As explicações sobre o correlacionamento diglósico, como condição de normalidade linguística, acham-se numa série de quatro artigos iniciados com a publicação, em colaboração com o professor Henrique Rabunhal, de «O conceito de diglossia segundo Ch. A. Ferguson, e a sua pertinência para a comunidade lusófona da Galiza. Um caso de diglossia por deslocação», publicado em 1989 na revista Nós. A este seguiram outros três: «O correlacionamento diglósico é condição de normalidade» (apresentado ao Congreso de Sociología de Lenguas Minorizadas); «A diglossia é condição de normalidade sociopolítica: sequência de Caminhos a seguir...» (publicado na efêmera revista Folhas de Cibrão, 1989), e «Diglossia, conceito ajeitado à Galiza» (1989), que serviram para delinear suficientemente este conceito. Conforme à perspetiva giliana, a diglossia, situação linguística relativamente estável que caracteriza todas as sociedades bem estabelecidas, surge da correlação ou tensão dialética entre os seguintes pares conceituais:

TRADITIO (potestas) versus HABITUS (communitas)

Auctoritas vs. Usus

Antiquitas (+público) vs. Modernitas (+ privado)

Urbanitas vs. Ruralitas

2.2. ANÁLISE DO DISCURSO «OFICIAL» SOBRE A LÍNGUA NA GALIZA E SOBRE AS NORMAS DE CORREÇÃO IDIOMÁTICA EXISTENTES

O texto que iniciou esta linha de investigação foi a sua comunicação para o *I Congresso Internacional da Língua Galego-Portuguesa na Galiza*, de 1983. O título é suficientemente esclarecedor: “Aproximação à análise do(s) discurso(s) sobre a língua em textos da «filologia oficial» na Galiza. (Traços fascistoides no discurso e na prática (dos) isolacionistas sobre o galego)”. Esta comunicação foi motivada por três textos significativos do Instituto da Língua Galega (ILG), nomeadamente o livro *Galego 3*, terceiro de uma série que recolhia as primeiras “ideias” sobre o galego que essa instituição espanhola tinha produzido. Na comunicação o autor corunhês realiza a primeira análise pormenorizada do/s discurso/s isolacionistas, em que utiliza um método formalizado, apoiando-se na conceção foucaultiana e adotando o critério de sequência discursiva de Júlia Kristeva. As hipóteses de trabalho, explicitadas logo no começo, foram as seguintes:

“1ª O(s) discurso(s) sobre os idiomas galego e castelhano, quanto diassistemas linguísticos em uso, segundo se manifesta(m) nos textos da Filologia oficial, reproduz(em) a inequivalência entre a parte e o todo, entre a região e a nação, a Galiza e a Espanha, ao próprio tempo que a configura(m) e intensifica(m).

2ª Os textos a analisarmos, e outros, ficam, conseqüentemente, sobredeterminados pela função poética ou «retórica» e não pela metalinguística nem pela representativa ou referencial, que, porém, haveriam de caracterizar textos pretensamente científicos.

Inscrevem-se, por conseguinte, num tipo de discurso radicalmente retórico ou retorizado, em que habitualmente se situam os textos políticos”.

Já nas suas cartas publicadas no último semestre de 1980, na revista *Man Común*, em debate com membros do ILG (os professores castelhanistas Francisco Fernández Rei e Charo Álvarez) se adivinhava a sua intenção de análise do discurso para além da literalidade. Nessa revista publica «Sobre o normal e as normas» I e II, respetivamente em outubro e novembro, e «Carta aberta a amigos (e inimigos)», em dezembro. Nestas “cartas” que introduz uma expressão muito significativa, identificando os posicionamentos isolacionistas com metodologias “empiristas”, primeira crítica metodológica que desenvolveria posteriormente noutros textos.

2.3 SILÊNCIO ERGUEITO

Como no caso de outros colegas, Gil tem recebido, pela sua coerência, o boicote dos adversários castelhanistas e, também por vezes, a incompreensão dos esperáveis colegas “reintegracionistas”. O silêncio, como ausência de discussão e respostas aos problemas patentes na sociedade, que se acha na origem da frustração entre os interessados na lusofonia da Galiza, é o *leitmotiv* de algumas das suas reflexões e nomeadamente do seu Silêncio Ergueito (1996) – com o que continua e amplia um texto anterior, “Sobre dicionários galegos...”, de 1987.

Trata-se de um livro de denúncia e esperança em apelo constante ao leitor, onde analisa a partes iguais língua, literatura e notáveis, reproduzindo e comentando textos que já editara vários anos antes com uma clareza premonitória. A leitura deste livro remete continuamente para textos e contextos sociais anteriores, contudo, inevitavelmente atuais. O título reflete uma situação ou sensação percebida duplamente pelo autor: no aspeto pessoal e no grupal ou sociológico. O silêncio, os seus atores e os seus sofrendores, a sua compreensão e explicação constituem o núcleo da primeira parte desta publicação.

Certamente o Silêncio está endereçado para o público mais implicado nas questões da língua. Isto deduz-se tanto do estilo de redação como do conteúdo. O autor interpela a um tempo os “Notáveis nacionalizadores galegos” e o povo galego, representado na comunidade linguística, pretendendo mostrar a deslealdade daqueles para com este. A contradição principal que Gil entende ser explicativa do comportamento irracional dos notáveis galeguizadores é o “duplo ligame”, processo e relação de ordem sociolinguística (por implicar um modo de conceber a língua) e psicológica (porquanto remete para *mecanismos de defesa*), diríamos, psicossociolinguística.

Cito da página 48:

“Em suma, eis para mim a explicação suficiente e satisfatória: Nem a notabilidade nacional espanhola nem nos Notáveis nacionalizadores galegos (por submissão [talvez] incônsia àqueles) permitirão “sem sangue, suor e lágrimas (ou báguas)” qualquer atividade, sobretudo comunicacional, que pudesse iniciar algum processo, simultaneamente, a interromper o duplo ligame vigente e a promover um outro entre os cidadãos da Galiza (espanhola)”.

Aguardamos que a obra do professor Gil e, em geral, do movimento lusófono da Galiza, contribua decisivamente para devolver este velho país ao espaço cultural e linguístico a que pertence por origem e vontade: a lusofonia.

3. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

GIL, António (1984) "Tese reintegracionista" in: AA.VV.: Que galego na escola? I Encontros Labaca, Ed. do Castro, 1985: (Com o pseudónimo Amado L. Caeiro: Baralha de sonhos. Coleção Cadernos do Povo. Irmandades da Fala da Galiza e Portugal. Ponte Vedra - Braga. Livro de poemas. 47 páginas.

---- (1986) "Dimensões no processo normalizador de uma comunidade linguística: Galiza. (Epílogo para galegos, portugueses, brasileiros e africanos de expressões portuguesas)" in: Temas de O ensino nº6/10, 1986 (volume II), pp. 247-283.

---- (1987) "Sobre dicionários galegos e temas enleados. Conversa (grafada) com Isaac Alonso Estraviz, diretor e autor do Dicionário da Língua Galega Comum", in: Isaac Alonso Estraviz: Estudos filológicos galego-portugueses, pp. 251-334.

---- (1988) "A língua como facto social (duas missivas)", in: Agália nº14, pp. 191-210.

---- (1989) "O conceito de «diglossia» segundo Ch. A. Ferguson, e a sua pertinência para a Comunidade Lusófona da Galiza. Um caso de diglossia por deslocação" (Com Henrique Rabunhal), in Nós, Revista Internacional da Lusofonia, Ponte Vedra - Braga, pp.361-388.

---- (1993) "Questionário na Europa Contemporânea (quase manifesto)" (junto com outros autores, da Associação de Amizade Galiza-Portugal), in AA. VV: O uso das línguas na perspectiva da Europa Comunitária. AGAL, Corunha, pp.49-60.

---- (1996) Silêncio ergueito. Apontamentos sociopolíticos sobre questões aparentemente idiomáticas (infelizmente certificados apenas dez anos depois). Ed. do Castro, Corunha.

Foucault, M. (1976) L'arquéologie du savoir. Eds. Gallimard, Paris, 1969. [Trad. Castelhana, Siglo XXI, México, 1976, 3ª Ed., pp.152 e ss.]

Kristeva, Julia (1969) «L'engendrement de la formule», in Semiotikè. Recherches pour une sémanalyse. Eds. Du Seuil, Paris, pp.278-371.

Uma bibliografia de António Gil pode ler-se em <http://www.lusografia.org/antonioGil-bibliografia.htm>

3. ANTÓNIO BÁRBOLO ALVES, CENTRO DE ESTUDOS ANTÓNIO MARIA MOURINHO**A LÍNGUA MIRANDESA: DISCÓRDIAS, VERDADES E UTOPIAS****1. AS LÍNGUAS DO MUNDO: DIVERSIDADE E VITALIDADE**

Descrever a situação da língua mirandesa é um trabalho pluridisciplinar, aturado e profundo, necessário, mas ainda por fazer. Tentarei responder a este repto com algumas impressões e com base nos meus dados empíricos. As línguas que, como o mirandês, vivem sobretudo no seu estado natural que é a fala, umbilicalmente ligadas a culturas rurais, ameaçadas ou em vias de extinção, carregam com elas o terrível fardo da inadequação ao mundo moderno, sedento de novas coisas, de realidades, de mundos, que é necessário nomear. O desaparecimento parece ser o caminho mais lógico e a saída única.

Contudo, a morte das línguas não tem que ser inexorável, embora a crueza dos números e a dureza da realidade nos possa insinuar, ou aconselhar, o contrário. Se é verdade que situação do mirandês é difícil ela deve ser vista num quadro global que é o futuro das línguas, existindo elementos que apontam para a sua manutenção e outros que anunciam o seu desaparecimento.

Com esta comunicação pretendo descrever a situação atual do mirandês, o seu grau de vitalidade assim como os sintomas da sua obsolescência, apontando algumas das contradições internas e externas que vêm perseguindo este idioma; perspetivar o futuro desta língua no quadro dos idiomas nacionais, internacionais e ancestrais; indicar algumas razões pelas quais o mirandês, enquanto língua ancestral, deve ser preservada e quais as vantagens dessa preservação.

Por ano, desaparecem da face da terra algumas dezenas de línguas. Claude Hagège, no seu livro em forma de apelo, *Alto à morte das línguas* (Hagège, Claude (2000) *Halte à la mort de langues*, Paris: Odile Jacob. Retomo, no início deste artigo, algumas reflexões já manifestadas numa crónica intitulada “*Las lhéguas de l mundo: l mirandés, la calor de l’alma i l cheiro de l fumo*” in *Loa*, Nº 19, Ano III, dezembro de 2003, p. 16-), faz a lista, enumera algumas das causas, indica algumas formas de medir a sua vitalidade, e apresenta também alguns caminhos para a sua recuperação (uma vez que dificilmente se pode falar em salvação!).

Para além dos cataclismos naturais e da fúria humana, responsáveis pela morte de línguas como os idiomas ameríndios falados antes da chegada dos europeus ao continente americano, este linguista alerta também para o perigo que pode constituir a aporia do purismo, consubstanciada na exaltação de um fundo lexical autóctone e na recusa da importação linguística. Voltarei mais à frente a questão. Mas fica desde já esta opinião pessoal: a recusa da importação linguística e a exaltação do fundo lexical puro podem ser fatores de degenerescência das línguas na sua globalidade e sobretudo das chamadas línguas minoritárias.

De qualquer forma, forçoso é de concluir que não há grande relação entre a forma como desaparecem as línguas hoje e outrora.

Em primeiro lugar, assinale-se que não se trata de línguas não documentadas, sem registos orais e até escritos, nem tão pouco devido a genocídios. Pode acontecer que alguns cataclismos naturais ou transformações sociais ponham fim à existência de alguns povos, mas o desaparecimento das línguas que testemunhamos todos os dias faz-se em nome de um fenómeno bem mais cavernoso e englobante que as antigas raivas da natureza e dos homens.

Não sei se podemos continuar a isto mundialização, visto que por detrás desta etiqueta se escondem hoje muitos truísmos que, como se diz, só não vê quem não quer. Sobretudo, não vale a pena ceder à tentação de repreender ninguém por tudo aquilo que nos acontece, visto que a envergadura do fenómeno a que fazemos face ultrapassa as manigâncias de um indivíduo, de um estado ou de uma coligação de estados. Ocorrem desgraças para as quais é necessário procurar explicações e contravenenos sem gastar energias a colecionar acusações ridículas.

A verdade é que os linguistas não sabem quantas línguas morrem por ano, nem tão pouco se as línguas que não estão em perigo o estão ou não verdadeiramente, nem quantas palavras os jovens conhecem, quantas são capazes de utilizar, nem qual é o destino das chamadas línguas nacionais. Poderíamos ainda acrescentar muitas outras interrogações a esta pequena lista de adivinhas, sem com isso esgotar a nossa total falta de informações sobre o que se cozinha do grande painel da família mundial das línguas.

Mas antes de tentar fazer uma descrição mais ou menos convincente da situação, é necessário anunciar uma notícia bastante reconfortante: as línguas ancestrais nada têm a perder neste acerto infernal. Aliás, elas têm mesmo muito a ganhar se soubermos encarar convenientemente os desafios. Contudo, antes de dissertar, ainda que brevemente, sobre este assunto, é necessário que nos entendamos sobre o conceito de línguas ancestrais.

Uma língua ancestral é aquela que representa a herança cultural de um povo, de um grupo de indivíduos ou mesmo de uma pessoa só. Não é um idioma especial, um dialeto, uma língua minoritária ou em vias de extinção. As línguas não servem apenas para comunicar. E muito menos para uma comunicação unicamente eficaz mas destituída de dimensão interior, limitada à função de nomear e de mostrar as coisas, em vez de sonhar o presente como um deslumbramento constante. Uma língua é o corpo de uma cultura, e uma cultura é uma energia, uma vontade portadora de valores, de sonhos de utopias e de mitos.

Um grande pensador da Idade Média, que influenciou a soma do saber humano durante largos séculos, Isidoro de Sevilha, escreveu que “as gentes nasceram das línguas e não as línguas das gentes.” Entendida à luz do saber medieval, em que as “etimologias” eram uma forma de pensamento, esta frase lembra-nos que os idiomas não servem apenas para falar ou reconstituir a nossa história: são eles que a contêm. Qualquer filólogo ou simples amante das línguas sabe que elas são o fiel depositário de tesouros que contam a evolução das sociedades e da aventura humana. As línguas são as guardiãs dos vestígios das gerações que as falaram. São o meio que melhor permite ao indivíduo lembrar e construir, através da memória, a sua própria existência. Isto é, a sua história e a sua identidade. São um tesouro onde se guardam as recordações, o reflexo das culturas e das ideias. As palavras, quer para o filólogo, quer para o poeta ou para o simples interessado por idiomas, guardam traços, cheiros e sabores impossíveis de reproduzir ou imitar por outro meio. Perdê-las significa ficar mais pobre.

Em termos antropológicos, a pluralidade linguística é essencial à sobrevivência da espécie, assegurando a multiplicação, a delimitação e solidez dos grupos, a diferenciação das invenções e, por fim, a riqueza das culturas (Ver Zumthor, Paul (1998) *Babel ou o inacabamento*, Lisboa: Bizâncio, p. 206.).

Ora o panorama linguístico mundial, não é muito animador. Cotejando diferentes fontes concluímos pela existência de cerca de 6000 línguas faladas em todo o mundo. Segundo um estudo da Unesco dentro de um século apenas ficarão algumas 500.

Na Europa, o continente menos ameaçado, encontram-se recenseados 123 idiomas. Destes, 9 encontram-se “moribundos”, 26 “próximos da extinção” e 38 “em perigo” (Ver http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/Langues/2vital_mortdeslangues.htm).

Morte, massacre, cataclismo, são algumas das palavras com que vêm caracterizando este fenómeno. Algo que ocorre todos os dias, sem que disso nos demos conta porque se trata de um acontecimento silencioso, sem a espetacularidade necessária para merecer a atenção dos media ou a revolta da opinião pública.

Vejamos um pouco como isto se passa.

Exatamente como em patologia se pode perder um membro por causa de uma atrofia progressiva, em muitos países assistimos à perda de línguas locais por expropriação progressiva dos lugares chave, sem que se produza qualquer protesto.

Eis alguns exemplos:

O Instituto Pasteur, de Paris, só publica artigos científicos em inglês. As Universidades portuguesas fazem gáudio em publicar artigos em inglês, em anunciar congressos em inglês, em escrever em inglês, etc. etc. Alguns Ministros e figuras públicas do nosso país fazem igualmente questão de se exprimir nessa língua quando, publicamente e em representação da nação, fazem intervenções públicas. Poupo-lhes os meus comentários sobre a erudição deste ou doutro ministro e dos seus conselheiros sobre a utilização da língua inglesa quando se encontram a representar Portugal.

Eis mais alguns dados bastante interessantes sobre o futuro a curto prazo das línguas nacionais europeias.

Para os jovens apaixonados das novas gerações europeias, 2,8% dos casamentos serão feitos entre casais de diferentes etnias (ou, se preferirem, de países ou línguas), quase metade destes casais viverão noutra país onde se fala uma língua diferente da língua materna de um deles. Estes dados correm o risco de terem de ser revistos em alta a curto prazo.

Nas fábricas, nas casas comerciais, as indústrias que vivem hoje em dia do import-export (como agora se diz), pouco interessando se esses comércios estão localizados nos grandes centros ou na periferia, em cada 10 vezes que o telefone toca, 6 serão chamadas oriundas de outro país europeu.

Os jovens europeus que se preparam para estudar Química, Física, Medicina, Informática, Biologia, etc., terão à sua disposição manuais mais atualizados e bem mais em conta em inglês do que nas suas línguas nacionais. Muitas Universidades europeias dispensarão aulas e diplomas na única língua que garantirá aos seus licenciados um posto de trabalho na União. Os carros de combate, os aviões daquilo que é o embrião do futuro exército europeu têm os seus comandos em cerca de 20 línguas. Mas as ordens recebidas por rádio serão dadas exclusivamente numa.

Os adolescentes que se conheceram em virtude de intercâmbios, tal como o programa Erasmus, contactar-se-ão e namorarão por telemóvel ou internet na única língua disponível. Brevemente a vontade de escutar apenas música em inglês se propagará às outras formas de espetáculo, tais como o teatro e o cinema.

Nas cimeiras mundiais de chefes de Estado e de Governo segue-se já o mesmo comportamento quer seja nos passeios desentorpecimento, nos jantares ou em encontros não oficiais. Ou seja, as línguas nacionais são apenas uma fachada, uma vez descida a cortina, voltamos à realidade. O anglo-europeu é uma gíria com algumas centenas de palavras, mas é dela que nos estamos a servir para dar forma à região mais rica do mundo. Rica em quê, é uma pergunta que deixo no ar.

Os deputados europeus, para quem já foi montado um exército de tradutores e de intérpretes, podem servir-se das suas línguas nacionais nas sessões oficiais, mas servir-se-ão de uma língua comum nas suas relações pessoais e diretas: esta língua é o anglo-europeu, um idioma que se supõe ser compreendido por todos.

Se assim não fosse por que razão somos bombardeados pela publicidade com expressões do tipo: *How are you? Cheap expectations?!* Sem que nos digam o que isso quer dizer? Nós somos aquele país que organizou um Campeonato

da Europa de Futebol e cuja frase de candidatura foi *We love Football?* O mesmo em cujas entradas fronteiriças ainda se pode ler *Welcome to the Stadium of Europe?* Que língua se fala aqui?

Ouçam a rádio, a televisão, folheiem um jornal. O que encontrarão? Anúncios para trabalhar em Portugal, em que se pede para falar inglês (anglo-europeu), e em que os candidatos serão entrevistados por portugueses que falarão inglês entre eles! Poupem-me os comentários a cenário tão idílico.

2. NÃO HÁ ESPAÇO PARA AS LÍNGUAS NACIONAIS

Dir-me-ão que esta afirmação é alarmista, abusiva e sem nenhum fundamento. E sobretudo, uma vez mais, serão os pais, em casa, a jogar a cartada decisiva. Uma vez que não se servem dos engenhos modernos que fazem as delícias dos seus filhos, visto que a maioria deles não precisa de falar qualquer outra língua para ganhar a vida, nem sequer colocam o desaparecimento das línguas nacionais como uma possibilidade.

É preciso que os responsáveis das políticas linguísticas dos estados membros nos expliquem como pensam salvaguardar as suas línguas nacionais quando os jovens das novas gerações as veem já como gírias utilizadas pelos cotas e pelos marginais ou, de qualquer forma, como uma algarviada incompreensível que não serve para participar na vida social, à escala europeia, e muito menos para ganhar o pão-nosso de cada dia a não ser em empregos do terceiro mundo.

É este o cenário em que se encontra também o mirandês. Língua ancestral de uma comunidade que a trouxe até nós como meio de comunicação, de fixação, como instrumento de cultura que informa e conforma os quadros de apreensão da realidade, de capital simbólico da comunidade mas também como poderoso elemento identitário. Muitos têm sido os debates, os dissensos, as discórdias, as opiniões sobre a importância ou não da conservação língua mirandesa. Deixemos para os historiadores o trabalho de vir a escalpelizar esta questão, porque a língua mirandesa para além de ter de enfrentar os interesses mais ou menos legítimos, mais ou menos mesquinhos daqueles que a falam, confronta-se quotidianamente com a terrível pergunta do para que serve. Uma questão que, como veremos de seguida, a persegue há mais de cem anos.

3. A LÍNGUA MIRANDESA: DISCÓRDIAS E VERDADES

Em 1887, numa carta dirigida a José Leite de Vasconcelos e publicada na *Revista Lusitana*, José Barbosa Leão, que ficou conhecido na discussão em torno da ortografia da Língua Portuguesa por defender a chamada “tese sónica” (por oposição à etimológica), depois de atacar ferozmente a ortografia seguida por Leite de Vasconcelos, critica também a sua proposta de divisão dialetal do português e escreve a propósito da descoberta do mirandês que o filólogo acabava de anunciar. Transcrevo (respeitando a ortografia):

“Mas além d’isto s. e.ª apresenta-nos em Tráz-os-Montes – o “idioma da Terra de Miranda” que diz falado por alguns milhares de pessoas, que xama co-dialéto, e que diz conter «vários subdialéto», como o «mirandez de Duas Igrejas, o sendinez, etc.»

(...) Nôte-se também que o Sr. L. De Vâsconcélos considéa o mirandez um idioma, portanto igual ao portuguez; e s. e^a diz d'ele: «o mirandez é um co-dialéto, que serà cértamente num futuro mais ou menos remóto, para mal da filolojia, substituído pelo portuguez».

Ora, neste ponto, em primeiro lugar direi: «se esse idioma, falado por alguns milhares de pessoas, tem forçõzamente de ser substituído pelo portuguez, como poderã deixar de o ser os tais idiomas ou co-dialétos riodonorez e quadramilez falados em minúsculas povoaçõis. (...) Em segundo lugar direi, que me espantou ver o sr. Vâsconcélos lastimar que o idioma portuguez venha a substituir o tal idioma da Terra de Miranda. Não imagino que mal d'ai pósa vir á filolojia: nem podia imaginar que a paixão dialèctal levasse á cegueira.»

O diagnóstico de Barbosa Leão, que era médico, já se verificou em parte: o riodonorês e o quadramilês sobrevivem apenas na literatura da especialidade como uma vaga lembrança de uns sons diferentes falados nuns povoados escosos do distante nordeste lusitano.

Uma língua que não tem, aos olhos dos seus falantes, nem prestígio, nem valor no mercado de trabalho, nem perspectivas de futuro para os seus filhos é abandonada. É exatamente o que se tem passado com o mirandês.

É óbvio que o essencial é a vontade dos locutores. E a vontade própria é ela também um resultado. Não adiantam discursos cor-de-rosa, boas vontades, se não houver intervenção séria. E essa intervenção tem de ser feita, em primeiro lugar, junto dos falantes. Em alguns países, normalmente considerados mais avançados e certamente mais ricos que o nosso – estou a falar do Canadá e da Austrália, por exemplo – as Universidades desenvolvem projetos e pesquisas no âmbito da dimensão económica das línguas e nomeadamente das línguas ancestrais (muitas delas autóctones). Este trabalho é extensivo às instituições locais. Os resultados são eloquentes.

Ouçamos as conclusões de um relatório sobre a situação no Canadá (Disponível em: <http://www.pch.gc.ca/progs/lool/perspectives/francais/econo/partie2a.htm>).

Os canadianos e as canadianas que trabalham na área internacional devem reconhecer que mesmo se os países em desenvolvimento tenham conservado muitas vezes a língua do colonizador, tentam tirar o máximo das possibilidades económicas e outras ofertas através da utilização das suas línguas locais. A este propósito, a política linguística controversa da Austrália oferece lições preciosas. Uma política baseada nas línguas comerciais mas que não tem em conta as línguas realmente faladas no país pode marginalizar certos grupos linguísticos, sem necessariamente melhorar a performance comercial.

Mude-se a escala, façam-se as devidas adaptações, mas tirem-se as necessárias conclusões. A língua e a cultura mirandesa são o capital mais durável da região de Miranda. Para além de ser uma forma de comunicação, do seu valor filológico, etnográfico e antropológico, é também um capital simbólico que pode funcionar como elemento aglutinador daquela comunidade, representando por isso um capital económico que é necessário saber multiplicar.

Sei, no entanto, que o investimento exige esforço e corre o risco de não dar resultados imediatos. Mas obriga sobretudo a uma mudança, que leve a uma postura ativa por parte das pessoas e instituições. Não se pode continuar

a cair no discurso do desvalido, do coitadinho, quando o que temos à nossa frente é uma herança valiosa à espera que saibamos merecê-la.

Ora, o que se passa hoje com o mirandês e os mirandeses não abona nada a que sejamos merecedores deste legado. Muitos jovens abandonaram a sua língua porque, como disse, ela não permite a ascensão social, direito legítimo, diga-se, de qualquer cidadão. Têm pais ou avós que se exprimem em mirandês, enquanto eles próprios, se encontram num meio linguístico que lhes exige que se expressem numa língua internacional. Para muitos, que procuram emprego nas lojas que vendem roupa desportiva, sapatos, móveis, telemóveis e vinho do porto, a língua internacional é o castelhano.

O que fazer portanto, do ponto de vista estratégico, para responder às exigências do futuro?

Em primeiro lugar não devemos desencorajar os jovens da sua correria para o inglês (anglo-europeu) ou para outras línguas, como o castelhano, em Miranda. É inútil criar ilusões. Ninguém poderá travar este processo de mundialização do comércio e das relações humanas. A Europa das próximas décadas falará anglo-europeu e talvez Miranda fale portunhol (talvez melhor mirpornhol, uma mistura de mirandês, português e espanhol). Os jovens que não acertarem o passo com esta tendência serão postos de lado, nomeadamente em relação ao mercado de trabalho. É, pois, necessário dissociar completamente a sobrevivência das línguas ancestrais com as macrotendências atuais.

A segunda operação consiste em conhecer perfeitamente a natureza do anglo-europeu ou do portunhol, de Miranda. E aqui um pequeno aparte para reafirmar que o inglês e o castelhano também são também línguas ancestrais para milhões de pessoas que as aprenderam como línguas materna. É o inglês da melhor literatura nesta bela língua que, infelizmente, poucas pessoas conhecem e falam convenientemente fora das suas terras de origem. Por isso, o mal não é o inglês, mas a forma como esta língua se transformou fora do seu país de origem, falada por milhões de pessoas que não a dominam, mas dispõem apenas de um léxico de base e não conhecem nenhuma expressão idiomática.

Em terceiro lugar o que devemos fazer é estudar as línguas que são ou poderão ser línguas ancestrais, a fim de descobrir e documentar todo o seu potencial. O estudo da situação do mirandês na sociedade, o seu presente e o seu futuro, é uma tarefa vasta, que exige um trabalho interdisciplinar. Esta é, aliás, uma das primeiras tarefas que se exige aos linguistas e outros estudiosos. Só os resultados deste trabalho poderão contribuir, de forma clara e rigorosa, para a tomada de consciência sobre a situação da língua. E isso é primordial quer para os falantes, que assim verão a sua língua ser objeto de interesse e de estudo pela comunidade científica, quer para o Estado que, legalmente, reconheceu *“o direito a cultivar e promover a língua mirandesa”* (cf. o artigo 2º da Lei n.º 7/99, de 29 de janeiro.).

O que se pede aos linguistas é que estudem a língua. Neste particular, podemos distinguir pelo menos dois campos de trabalho muito vastos e complementares, um de descrição do idioma, outro de divulgação. No primeiro incluo a conceção de materiais auxiliares de escrita: gramáticas, dicionários, glossários, manuais, corpora de textos, etc. No segundo, a publicação desse material, dando a conhecer a língua aos que não sabem que existe, aos que a conhecem mas não a falam ou não sabem o que é, e aos seus falantes que não a estimam como ela merece.

Sobre o primeiro aspeto, para além do trabalho de levantamento do fundo lexical vernáculo, que pode contribuir para enriquecer e estabelecer a genealogia histórico-cultural da região e das suas gentes, devemos também salientar a necessidade da criação de neologismos. Este trabalho técnico de adaptação de uma terminologia moderna para os vários domínios do saber deve valer-se, desde logo, das matrizes idiomáticas da língua e fazer uso das possibilidades técnicas hoje à nossa disposição. Por outro lado, estes estudos não se devem basear unicamente em doutrinas ou impressões semânticas, mesmo se estas são, muitas vezes, bastante corretas, mas antes em descrições e em inventários formais e funcionais do fenómeno estudado.

Não resisto, desde já, a trazer alguns exemplos do mirandês, “língua rural”, como alguns dizem, querendo com isso significar que estaria condenada a falar apenas do passado e de um mundo já desaparecido ou em ruínas.

Quando falamos desse meio campestre, da terra, essa mesma que lavramos e preparamos para receber a semente, dizemos que ela pode estar *seca* ou *molhada*, como em português. Mas em mirandês ela também está *aceçunada*, e pode ainda ser *criançosa* porque, tal como o útero materno, é ela que engendra e cria.

Aproximamo-nos agora do período em que as plantas e as flores entram como que em hibernação. Mas quando chegar a primavera e os casulos, ou *capulhos*, começarem prontas a sair do seu aconchego invernal diz-se que já vão *namorados*. Que outra metáfora mais bela podíamos encontrar!

No mundo da magia encontramos também outra riqueza de termos e conceitos. O bruxo, como em português, pode ser aquele que enfeitiça. Em mirandês é também aquele que cura e ainda aquela figura mágica que consegue metamorfosear-se, em borboleta, em cobra, em galinha ou mesmo em serpente. Assim, as cobras, animais malignos e encarnação das forças demoníacas, nem sempre são chamadas pelo seu nome de *culuobras*. Acredita-se que a palavra tem o poder de convocar as coisas ou os seres chamados, por isso se designam por *bichas* ou *la bicha*. Não compreendendo o chamamento, não podem responder a ele.

Nas chamadas “formas fixas” (A expressão é do folclorista de origem alemã Arnold Van Gennep (1937) Manuel de folklore français contemporain, Paris: A. Picard, 1937, vol. IV, pp. 654-716, que propôs a distinção entre “littérature populaire mouvante” e “littérature populaire fixée”. A primeira compreenderia os contos e outras narrativas e a segunda os provérbios, os adágios, etc.) da literatura oral, a língua mirandesa foi consolidando saber milenar das bocas que as foram repetindo.

Os adágios, os ditos dezideiros, são um dos resultados mais belos e poéticos desta sabedoria. Neles se expressam conceitos filosóficos profundos, sátiras contundentes, assim como bizarras desconcertantes ou angústias justificadas. Apreciem-se estes quatro exemplos, nos quais se revela um pouco da plasticidade da língua e da criatividade dos autores anónimos. A pureza, a simplicidade e a graça do vocabulário são transmitidas por estas fórmulas onde se retrata a alma, o modo de ser e de sentir do povo.

La nubrina de l’auga ye madrina;

L ferreiro, a martelhadas, a martelhadas, deixou çquecer l’oufficio;

Nun te mates pedrica, naciste para pobre nun chegas a rica;

L afogado l que quier ber ye ua silba.

Esta sabedoria milenária constituiu-se como um autêntico calendário hagiográfico em linguagem poética. As expressões, lapidadas e consagradas pelo tempo, definem o bem e o mal, predizem as estações, pressentem o tempo, auguram as boas e más colheitas, amaldiçoam os inimigos, bendizem os amigos, ditam a justiça, apontam comportamentos, aconselham nos trabalhos agrícolas, criando na singeleza da linguagem a profundidade duma filosofia de vida.

No mês d'adbento poucas damas filan o lhienço, a ua cun dias santos a outra cun ruin tiempo.

De ls Santos a Santo Andrés bai un mês; de Santo Andrés al Natal outro tal. Mas la bielha que bien cuntou solo três semanas ancuntrou.

Nas adivinhas, de sabor campestre e telúrico, e uma linguagem simples e castiça, consolidam-se autênticos compêndios de pedagogia o prazer da descoberta se pode estimular com pequenas doses de suave malícia.

sou amigo de las mulhieres

Cun eilhas fago cuntrato

Fágo-le cuçquinhas la barriga

l méten-me l pie no buraco.

L sedeiro.

Crudo por fuora

Crudo por drento

Alça la pata

l mete-lo an drento.

La meia.

Nenhuma língua nacional possui esta série de palavras ou expressões, pura e simplesmente porque as línguas nacionais não são chamadas a exprimir estas realidades.

Como qualquer outra língua, o mirandês constitui um sistema semiótico de compreensão do mundo. Seremos mais ricos ou mais pobres consoante formos capazes de preservar, compreender e estimular a sua capacidade de descrever o mundo. E isto leva-nos a outra tarefa essencial fundamental para a preservação do mirandês: a formação de linguistas entre os locutores do idioma. Embora este domínio não esteja exclusivamente reservado aos falantes, são eles que melhor do que ninguém podem descrever a sua língua, uma vez que conhecem aspetos que outros linguistas teriam mais dificuldade em descobrir.

Os caminhos da extinção – visto ser difícil falar de morte a respeito das línguas – são muitos e variados. É inegável que, no caso do mirandês, são visíveis sinais de sentido contrário que ora apontam para a sua obsolescência, ora nos

dão mostras de alguma vitalidade e até de renascimento. Contudo, ninguém poderá dizer, com exatidão, qual dos dois sinais brilha com mais vigor. A lista de ambos correria o risco de ser demasiado extensa e sobretudo inconclusiva, pois não saberíamos avaliar, com rigor, o grau de importância a conferir a cada um deles.

Do lado da conservação – porque assim me aproximo do último subtítulo que dei a esta minha intervenção: utopias – o mirandês dispõe hoje de alguns instrumentos que podem ser essenciais para a sua sobrevivência ou continuidade. Entre eles, destaco a existência de uma Norma Ortográfica (A.A.V.V. (1999) Convenção Ortográfica da Língua Mirandesa. Miranda/Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Câmara Municipal de Miranda do Douro) e do Reconhecimento Político através da Lei justamente intitulada *Reconhecimento oficial de direitos linguísticos da comunidade mirandesa* (Lei n.º 7/99, de 29 de janeiro.).

Estes dois elementos despoletaram um interesse renovado pelo mirandês que se traduziu, entre outros resultados, no aparecimento de uma literatura escrita, de páginas de jornais, de programas de rádio e de vários sítios na internet, e ainda naquilo que parece ser uma certa mudança de atitude social perante a língua. Também o ensino que, em rigor, anda aos tombos desde 1987 (ano em que começou a ser ensinado, a título opcional, na Escola Preparatória de Miranda do Douro), ganhou um novo impulso, alargando-se a outras escolas da região (sempre a título precário, opcional, sem professores formados, nem supervisão pedagógica ou outra) e mereceu mesmo o interesse de algumas associações e instituições de Ensino Superior que o têm proposto nomeadamente a título opcional.

(Nesta matéria é de justiça referir que o único Curso verdadeiramente estruturado e organizado até hoje foi levado a cabo pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, sob a direção da Prof. Doutora Olinda Santana e de mim próprio. Decorreu no verão do ano 2001 e formou pelo menos um dos docentes que no último ano letivo lecionou mirandês.).

Parece inegável que todas estas atividades, ensino, publicações, emissões radiofónicas, estudos, traduções, etc., são importantes para o mirandês. Mas ninguém, com rigor, saberá dizer qual a sua verdadeira importância e se estamos a ir no bom caminho ou nem sequer se estamos a progredir no caminho.

4. A LÍNGUA MIRANDESA: UTOPIAS

Comecei esta minha intervenção dizendo que a situação do mirandês deveria ser vista no quadro global do estado geolinguístico do planeta e sobretudo da Europa. O velho continente não pode deixar de escutar os gritos polifónicos das línguas humanas que pululam dentro das fronteiras dos velhos estados-nação. Esta realidade polimórfica constitui a nossa riqueza e é sobre ela que devem assentar os pilares identidade europeia. Mas não pode resistir eternamente a discursos meramente propagandísticos. Exigem-se medidas imediatas e concretas.

Como tantos outros idiomas europeus – como o aragonês, o provençal, o sardo, o asturiano, e o ladino, para só citar alguns, – o mirandês vive numa situação paradoxal. Só nos damos conta de que há necessidade de o preservar porque tomámos consciência de que o mesmo está em situação agonizante, sem vitalidade, longe do seu pleno desenvolvimento, e se encontra em riscos de desaparecer. Um paradoxo que é, afinal, o espelho das nossas sociedades contemporâneas, tão obcecadas pelas relíquias museológicas como fascinadas pelo presente, e sempre à procura do

futuro através dos últimos gritos tecnológicos. Por outro lado, nem sempre os autóctones conseguem dar-se conta da importância da sua cultura. Seja porque não têm a distância suficiente para reconhecer o seu valor, seja porque se encontram envolvidos em situações de conflito motivadas por interesses materiais, pessoais ou simplesmente mesquinhos.

A prática dum língua local favorece o desenvolvimento intelectual e a abertura para outras culturas. Por isso o domínio da língua mirandesa tem ainda mais importância se se considerar que a mesma constitui uma chave de acesso ao património comum das culturas que se exprimem através das línguas românicas, assim como o conhecimento destas culturas permite enriquecer a aprendizagem e o domínio da língua mirandesa.

Importa assim reconhecer a língua e a cultura mirandesa não como um obstáculo à circulação da informação e das ideias, mas antes afirmar as vantagens que ela traz na abertura a uma dimensão regional da modernidade.

Nada impede que dentro de pouco tempo falemos todos a mesma língua. Contudo, não me parece que sejam as línguas internacionais a fazer concorrência às línguas ancestrais. Elas encontram-se para além de qualquer perigo, porque constituem as únicas e verdadeiras línguas da humanidade.

4. CARLOS FERREIRA, UNIVERSIDADE DE SALAMANCA

I. O LEVANTE DO NORDESTE TRANSMONTANO - A TERRA DE MIRANDA COMO TERRITÓRIO DE TRANSIÇÃO E FRONTEIRA.

O INTRODUÇÃO

O Levante do Nordeste Transmontano aqui em estudo, do ponto de vista físico natural, circunscreve-se dentro de um perímetro delimitado a Este pela Serra de La Culebra que fecha contra o rio Esla em Aliste (Espanha), a Oeste pelas Serras de Nogueira, Bornes e Reboredo, a Sul pelo vale encaixado do Douro Internacional e a Norte pela Serra de Montezinho.

Este espaço assume a sua homogeneidade enquanto região de transição (paisagística, histórica, cultural, política, linguística), prolongando ou delimitando espaços naturais contíguos. Em termos humanos, reflete os condicionalismos e cambiantes da paisagem, materializando-se igualmente num velho território de “limites, fronteira e transições”.

A singularidade e originalidade geográfica da Terra de Miranda, permite-nos compreender as razões que originaram as línguas e dialetos que ainda hoje povoam esta região.

Sendim, 6 de setembro de 2004

1.

Dentro do contexto espacial da geografia Trasmontana, os mais eminentes geógrafos concedem alguma individualidade etnográfica à Terra de Miranda, mas no âmbito geográfico todos fazem uma análise essencialmente de cariz agronómico, propondo a clássica divisão entre Terra Quente a Sudoeste e Terra Fria a Nordeste. Porque a

informação tratada nessas análises é limitada e setorial, os contornos propostos ressaltam imprecisos e decalcam-se sempre pelos artificiais limites concelhios.

Na senda dos trabalhos de ilustres geógrafos como Vergílio Taborda (TABORDA, V. (1932) e Orlando Ribeiro (Orlando Ribeiro aflora algumas destas questões num opúsculo sobre a “Meridionalidade de Leão”, (RIBEIRO, O. (1995)121-157) e refere o conceito de região de transição no opúsculo “Uma região portuguesa de Transição: a Beira Baixa”, (RIBEIRO, O. (1995) 431-444).

Também Valentín Cabero refere: “*Es precisamente en las fronteras, en las márgenes del territorio, en estos lugares de encuentro y de encrucijada, en estos espacios de transición y de alternancia, donde las identidades territoriales se muestran con mayor complejidad y pluralidad*”, (CABERO DIÉGUEZ, V. (1998) 197), abordaremos a geografia desta região, fazendo uma análise complexa, transversal e multidisciplinar do espaço, propondo uma visão integrada para a Terra de Miranda que consideramos como um espaço com grande homogeneidade assumida nas suas feições de transição.

2.

O antigo território da Terra de Miranda já integrou todo o levante do Nordeste Transmontano. Antes da romanização da Península foi o *país* onde os Zoelas, tribos Celtas do povo Asture, exerceram a sua influência e apascentaram os seus rebanhos em regime comunitário. Esta primórdia região, do ponto de vista físico natural, circunscrevia-se dentro de um perímetro delimitado a Este pela Serra de La Culebra que fecha contra o rio Esla quando entronca no Douro em Aliste (Espanha), a Norte pela Serra de Montezinho, a Oeste pelas Serras de Nogueira, Bornes e Reboredo e a Sul pelo vale encaixado do Douro Internacional.

Este espaço assume a sua homogeneidade enquanto região de transição paisagística ecológica, histórico-geográfica, etnográfico cultural, político-administrativa e linguística, prolongando ou delimitando espaços naturais contíguos.

O povoamento humano reflete os condicionalismos e cambiantes da paisagem, materializando-se igualmente num velho território de “limites, fronteira e transições” (Situados ligeiramente a norte de Zamora, a localização da velha cidade medieval de *Castrotorafe*, hoje em ruínas e a localização do convento cisterciense de Santa Maria de Moreruela, também em ruínas, bem como o convento de San Martín de Catañeda na Sanábria, constituem excelentes marcas políticas de interface por parte do reino de Leão, para intervir e assegurar uma velha área de transição. Sobre a questão ver (ANTON, I. A. (1986) 49-58) e (PRADA, M. F. (1998) 1117).

Já mais tarde, o reino de Portugal em 1545 através de D. João III e o Papa Paulo III (MOURINHO, A. R. (1995) 65), em sentido inverso, com a criação da diocese de Miranda, toma uma decisão para enfraquecer o poder dos mosteiros de Moreruela e San Martin de Castañeda, ambos em território espanhol, mas controlando boa parte das terras do nordeste transmontano. Quando os velhos mosteiros e castelos medievais entraram em decadência, a elevação de Miranda do Douro a cidade, a criação da diocese e a edificação da Sé vieram trazer remédio à falta de autoridade forte na região.

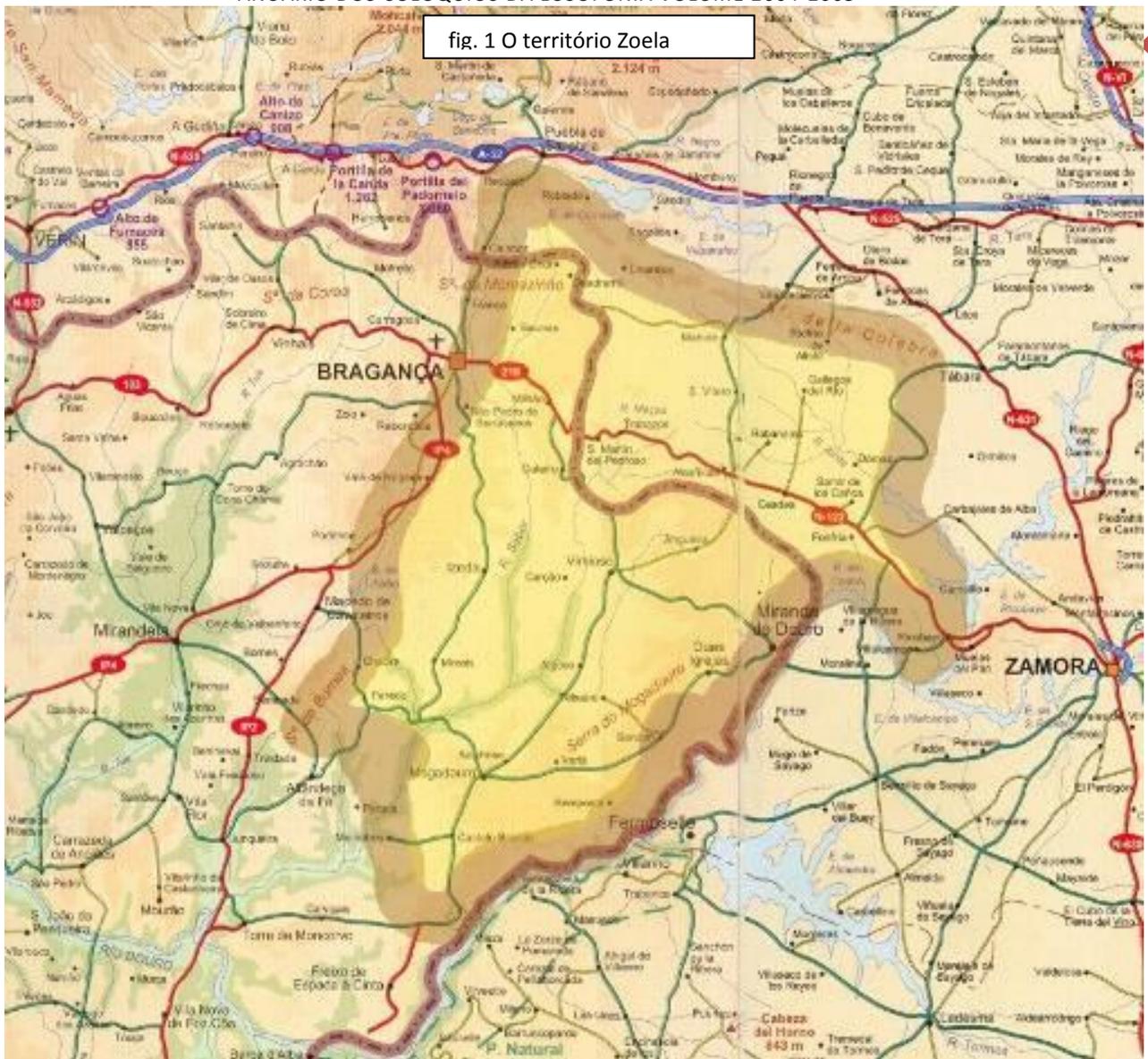


FIGURA 1, TERRA DE ZOELAS

Por outro lado é centralizada a propriedade de todos os bens da Igreja na região do Nordeste Transmontano e tirados todos os bens de mosteiros espanhóis situados do outro lado da fronteira. Desta forma a criação da diocese de Miranda é acompanhada de uma certa visão política, para definitivamente controlar e consolidar todos os territórios da coroa portuguesa a leste de Mirandela. Continuando o processo de estabilização desta vasta área de transição, a diocese apressa-se a instalar seminários em toda a linha de fronteira da raia seca (Vinhais, Bragança e Miranda). É interessante notar, que dentro dos domínios dos mosteiros povoadores, por exemplo Moreruella, as suas pertenças e igrejas estendem-se até à serra de Nogueira e até à linha de cumeada das serras de Montesinho-Nogueira-Bornes-Reboredo, que é o limite do velho território Zoela).

A partir da Idade Média o velho território Zoela minguava e passa a constituir uma região administrativa, formando-se a Terra de Miranda que engloba no seu seio a área da fig. 1 O território Zoela ocupa atualmente três concelhos: Miranda do Douro, Mogadouro e Vimioso, as localidades de Fornos e Lagoaça do norte do concelho de Freixo de Espada à Cinta e o antigo concelho de Outeiro, integrado no concelho de Bragança desde a reforma administrativa de

Mousinho da Silveira em 1835. Para efeitos de ordenamento agrícola esta região é conhecida pela designação de Planalto Mirandês. A História, singularidade e originalidade geográfica da Terra de Miranda, permitiram a emergência de uma cultura e etnografia peculiares dentro do contexto português.

Destacamos nomeadamente a língua (*lhéngua*) mirandesa (lei 7/99 de 29 de janeiro), os pauliteiros e o gaiteiro tocador de gaita-de-foles, a capa de honras, as tradições comunitárias e as festas solsticiais. Um conjunto de raças autóctones com denominação de origem certificada como o burro mirandês, a vaca mirandesa, o porco bísaro e a ovelha churra galega mirandesa, reforçam ainda mais a panóplia de endemismos existentes nesta região. A população que vive neste espaço faz também a distinção entre os habitantes que a povoam e os que vivem fora dela, apelidando estes por “*giente de baixo*”.

II. A TERRA DE MIRANDA COMO TERRITÓRIO DE TRANSIÇÃO

1.

Em longitude faz a transição geomorfológica entre a submeseta norte castelhana aplanada e monótona, com rede hidrográfica pouco ou nada encaixada e os planaltos do nordeste Português de relevo já mais movimentado e com a rede fluvial muito encaixada.

Em latitude faz a transição entre os cimos aplanados das fraldas sul da cordilheira Cantábrica e os planaltos mais baixos do nordeste português. Em termos geológicos faz a transição entre a imensidão avermelhada dos depósitos recentes da meseta e a mistura de rochas granitoides, xistentas e quartzíticas, por vezes também recobertas de depósitos cenozoico, dos planaltos do nordeste português.

Em termos climáticos faz a transição entre o clima de feições marcadamente continentais da meseta e o clima marcadamente atlântico dos montes de Leão e Sanábria, para um clima de feições mistas dos planaltos do nordeste português, multiplicando-se frequentemente em variadíssimos microclimas, originados pelo encaixe da rede fluvial e pela exposição das encostas a ela adjacentes. Refletindo o clima, em termos florísticos faz a transição entre os azinhais de *Quercus ilex* ssp. *Rotundifolia* da meseta e os bosques de carvalho negral, *Quercus pirenaica* Willd do maciço Cantábrico, para os bosques mistos do planalto e dos vales encaixados dos rios, onde a vinha e a oliveira encontram alargada expressão. Como alguns botânicos têm apontado, a transição significa riqueza em biodiversidade.

2.

Dentro dos cambiantes humanos da paisagem, podemos destacar a transição entre o grande campo cerealífero e aberto (*openfield*) da meseta e o pequeno campo fechado (*bocage*) dos Montes de Leão e Sanábria, para uma estrutura fundiária mista de enclausures e campo aberto, nos planaltos do nordeste transmontano, onde os lameiros (*cerrados*) assumem a maior expressão de identidade na paisagem da Terra de Miranda.

Sendo a geologia diferente, os materiais empregues na construção das casas e o tipo de arquitetura, vêm neles refletida a transição. Também ao longo da história, as práticas e produções agrícolas tiveram maior diversificação na Terra de Miranda que na meseta castelhana.

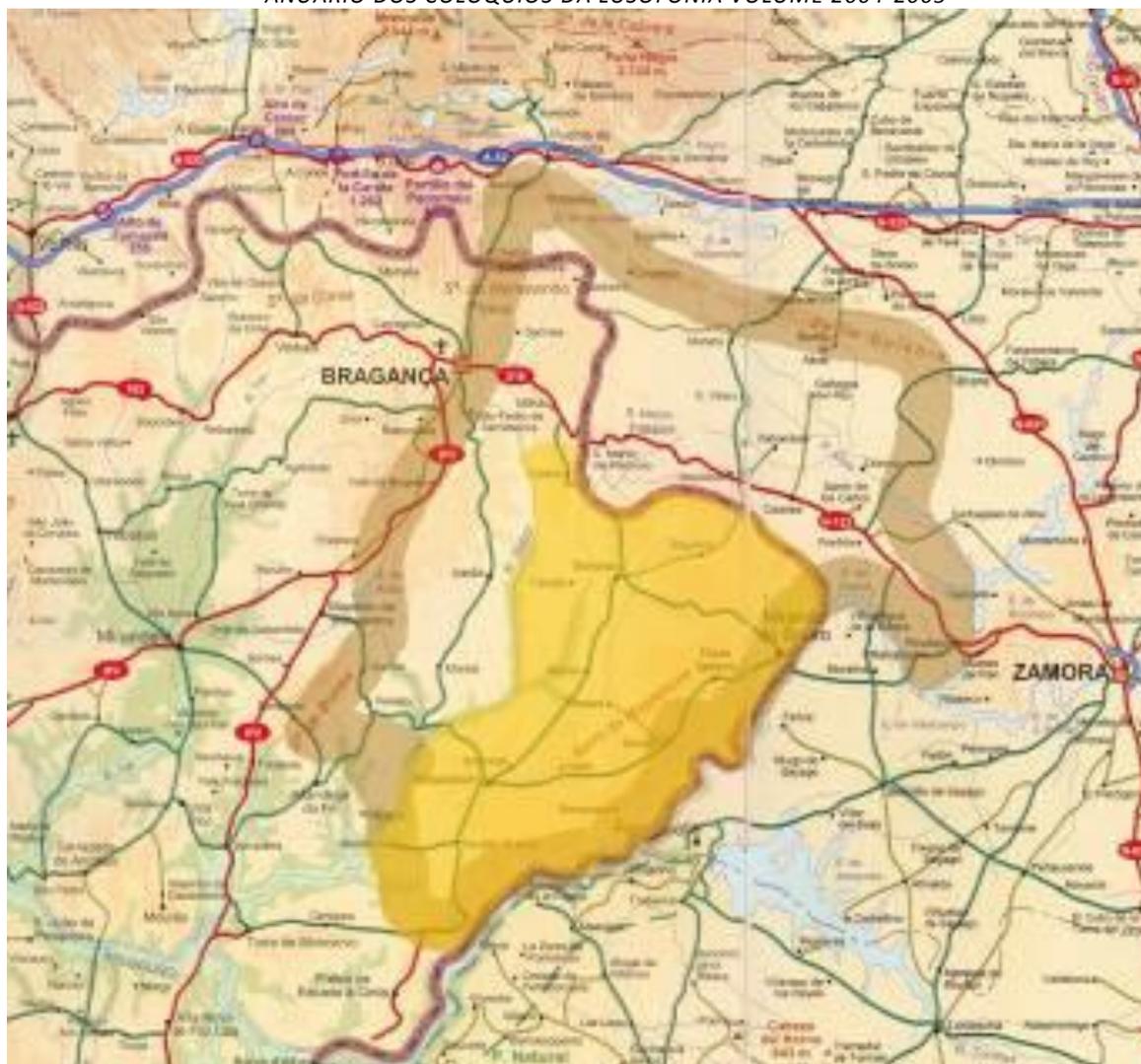


Fig. 2. A Terra de Miranda Medieval

3.

Por fim é necessário dizer que a transição que se vai efetuando na Terra de Miranda, além de se ver no relevo, na geologia, no encaixe dos rios, no clima, no tipo de vegetação, na estruturação da paisagem, no tipo de atividades agrícolas, no tipo de povoamento e na etnografia, vê-se também na língua, o asturo-leonês, língua de transição segundo Menéndez Pidal (Ramón Menéndez Pidal (*Las Origenes del Español*) citado por José Matoso (org) (1992), "Portugal no Reino Asturiano-Leonês", in *História de Portugal*, Círculo de Leitores, vol. I, 511: "O idioma romance encontrava-se durante o século X no seu período de origem ou de formação, e o que mais essencialmente distinguia a linguagem dessa época da que se seguiu depois era a falta de uma norma linguística fixa. Várias normas lutavam entre si, cada qual sem força suficiente para vencer rapidamente a sua oposta (...) A fala vulgar da corte de Leão no século X tinha uma grande debilidade constitutiva: a sua vacilante indecisão. Nela concorriam tendências vindas da Galiza, com o grande prestígio da cultura, riqueza e grande densidade de população dessa terra ocidental; tendências vindas das Astúrias, antiga sede da monarquia; tendências vindas de Castela, região que já então se distinguia por uma firme orientação linguística, muito diferente das grandes vacilações leonesas. Leão gozou o seu grande prestígio político numa época em que a qualidade da corte a prejudicava linguisticamente pela mistura de gentes e influências muito

diversas que a ela concorriam e na qual não existia ainda uma literatura romance capaz de reduzir a uma harmónica unidade essas várias tendências.”

Também Orlando Ribeiro cita Menéndez Pidal, referindo: “*MENÉNDEZ PIDAL, por sua vez, notara como a cunha asturicense na Terra de Miranda explica a persistência de um falar leonês no território de Portugal.*”, (RIBEIRO, O. (2001) 78). Esta ideia de cunha encravada de que nos fala Menéndez de Pidal, mostra não apenas a fragilidade política em “aguentar” os territórios que a ladeiam, mas mostra sobretudo a ideia de transição que está subjacente a este espaço), que evoluindo a partir do latim popular foi durando nesta região, mas que cedo começou a perder vigor frente aos ataques do castelhano e do galaico-português, depois da independência do reino de Portugal e da aglutinação do reino de Leão pelo reino de Castela, acantonando-se hoje a sua vitalidade a pouco mais que as localidades do concelho de Miranda do Douro.

4.

Segundo Julio Davalillo Larrea (DAVALILLO LARREA, J. L.(2000), na pré-história o espaço da região da Terra de Miranda constituía já uma fronteira. Em 1500 a. C. constituía fronteira entre a zona do Bronze Atlântico e a zona do Bronze do Final da Meseta chamado “*grupo de las cogotas*”. Por volta do ano 1000 a. C. constituía fronteira entre Celtas e Celtiberos.

Nos termos proto-históricos e históricos (Sobre a história da Terra de Miranda, Cidade e Diocese, consultar vários documentos na obra do Abade de Baçal, nomeadamente (ALVES, F. M. (1910) I e IV), a obra de Artur Carlos Alves (ALVES, A. C. (1973), (ALVES, A. C. (1974) e (ALVES, A. C. (1978), (MOURINHO, A. M. (1980), (MOURINHO, A. R. (1995) e (FERNANDES, M. C. C (2001).) da ocupação humana da Terra de Miranda, antes das invasões romanas chegarem à Península Ibérica, o território Zoela, espaço cultural das tribos celtas pertencentes ao povo Asture, ocupava uma região que delimitava os seus contornos da seguinte forma: partindo do ponto de confluência entre o rio Esla e o Douro, continuava para N/NE pelos cimos da Serra da Culebra, para NO pela cumeada da serra de Montesinho, para O e SO pela linha de cumeada das Serras de Nogueira e Bornes, servindo o vale jusante do Sabor e a serra do Reboredo como fecho até ao vale do Douro quando este entra em território português e daí sobe até encontrar novamente a foz do rio Esla, (MARTÍNEZ, S. M. G. (1999) 18). No limite O. da submeseta norte castelhana, o rio Esla com orientação norte-sul e o talvegue profundamente encaixado do rio Douro, com orientação NE - SO, serviam de eixo vertebrador na divisão entre os *populi* dos *Astures Cismontanos*, dos *Callaeci*, dos *Lusitani*, dos *Vaccei* e dos *Vettones*, (ALARCÃO, J. (2002) 31-33). Este ponto de encontro entre Esla e Douro serviu depois para estabelecer os limites entre as províncias romanas da *Lusitânia* e *Tarraconensis*.

Durante o domínio romano, embora muitos estudos se tenham debruçado sobre os limites dos dois conventos, nomeadamente Joaquim Neto (NETO, J. M. (1975), ressalta que a Terra de Miranda se integrou no convento de *Asturica Augusta* em determinados períodos e no de *Bracara Augusta* noutros períodos.

No ano de 420 d. C. era por aqui que passava a fronteira entre Suevos e Alanos, no ano 450 d. C. entre o Reino Suevo e o Campus Gothorum e no ano 500 d. C. era fronteira entre o Reino Suevo e o Reino Visigodo. No ano de 950 d. C. estabeleceu-se por aqui a fronteira entre reveses Cristão e Árabes, a chamada “*extremadura*”.

Dentro do próprio topónimo *Miranda* (Pensamos que o topónimo *Miranda* antes de se fixar no nome da localidade, devia referenciar o nome de uma região, ainda mais vasta que o espaço atribuído pelos primeiros reis portugueses à Terra de Miranda. Teria sido primeiro a “reconquista cristã” e depois o início da nacionalidade, com todas as querelas político-militares ligadas ao processo de independência, que teriam fragmentado esse espaço original mais vasto.

O facto de na região, três importantes reinos (Leão, Castela e Portugal), se terem guerreado, aglutinado, dividido, feito alianças e tornado independentes, não favoreceu a continuidade política regional. Num documento de 1358, emitido pelo rei D. Pedro de Portugal faz-se referência a “ (...) *mijanda a noua de Riba de doiro* (...) ”, (FERNANDES, H. P. (1996) I. 53). Por aqui podemos verificar que a vila de Miranda tem uma fundação que nasce para estabilizar os limites da nacionalidade emergente) encontramos também esta ideia de transição e fronteira que segundo Garcia Árias (Ver (ARIAS, X. L. G. (2000) *Miranda*) e também (ZAPATERO, J. G. A. (1985). José Leite de Vasconcellos (VASCONCELLOS, J. L. (1900) 33-35) e o Abade de Baçal (ALVES, F. M. (1910) X. 131), referem ambos que a palavra *Miranda* vem do adjetivo-particípio latino *miranda*, do verbo *miror*, e significa «digna de admiração», e, por ampliação de sentido, «evidente», ou ideia análoga; na mesma ordem de ideias: *mirar, mirante, miradoiro*.

Não estamos completamente de acordo com estes nobres autores. Por um lado pensamos que a palavra *miranda* se reportava a uma região e será muito mais antiga que a localidade, por isso o que seria ali digno de admiração se não havia localidade? Por outro se *Miranda* do Douro fica localizada num miradouro frente ao rio, a mesma coisa já não se pode dizer de *Mirandela* que fica numa depressão. A Verdade é que ambas referenciam faixas de fronteira físico paisagísticas. Da mesma forma que José Leite de Vasconcelos batizou a língua leonesa destas terras, apelidada aqui por “*nuossa fala*” por *Mirandês*, também os “fundadores” de *Miranda* teriam cristalizado o nome da região para designar a localidade) se explica a partir do céltico *MIRO-RANDA* com sentido de limite ou fronteira. Segundo Juan Zapatero, estamos claramente perante um território de velhos “limites, fronteiras e transições”, (ZAPATERO, J. G. A. (1985) 22).

A este respeito também refere Valentín Cabero:

“algunos topónimos como Muga de Sayago, San Felices de los Gallegos o Vilarinho dos Gallegos, por exemplo, son un testimonio más de las raíces comunes, y contribuyen a entender la identidad de un espacio regional fronterizo, calificado de marginal y extremo.”, (CABERO DIÉGUEZ, V.(1998) 198).

5.

Nos primeiros tempos da monarquia portuguesa pela expressão **Terra** (Artur Carlos Alves, refere-se também à origem e evolução da palavra **Terra**, (ALVES, A. C. (1973) 24-27), entendia-se distrito administrativo, militar e judicial, utilizando-se bastante esta designação no Norte de Portugal como para o caso da Terra de Vinhais, Terra da Feira, Terra de Ledra, etc. Ainda hoje na vizinha Espanha encontramos na Galiza cerca de uma dezena de pequenas regiões com a designação **Terra** e na província de Castela e Leão não anda longe da vintena, não a encontrando praticamente noutras províncias. Aníbal Varizo, insere na baixa Idade Média, o fermento administrativo que viria a fomentar a constituição da chamada Terra de *Miranda* medieval, referindo-nos este autor:

“O paroquial suévico deve ter sido escrito entre 572 e 582. Menciona 18 igrejas e 12 pagi. Os pagi seriam as igrejas mais afastadas de Braga, de organização mais rudimentar, mais longe do Arcebispo. (...) «Astiático» será, o território correspondente à futura «Terra de Miranda». (...) No princípio da nacionalidade, Miranda do Douro impõe-se pela sua situação estratégica, pelo que não admira que seja a sede de circunscrição administrativa (Terra) e de circunscrição religiosa (arcediogo). (...) «Aparecem na documentação dos séculos X e XI, relativa à região onde depois veio a ser Portugal, as palavras «TERRA» e «TERRITÓRIO» com o significado de divisão administrativa.”, (VARIZO, A.(1990)81-83).

A denominação *Terra de Miranda* aparece pela primeira vez em documentos do séc. XII (Ver (ALVES, A. C.(1973)46) e (MOURINHO, A. M. (1980)93). Erradamente em 1136, o Abade de Baçal, atribui a Miranda do Douro o foral que Don Afonso I, atribui a Miranda do Corvo, (ALVES, F. M.(1910)IV.81) e, a partir dessa data não voltou a deixar de se utilizar. Os seus contornos nunca foram rigorosamente delimitados, mas segundo José Leite de Vasconcellos ((VASCONCELLOS, J. L.(1941)179-189), durante a Idade média entendia-se por esta designação, todo o território limitado a Sul pelo rio Douro a Norte e Este pela fronteira política com a Espanha e a Oeste pelo rio Sabor.

III. A UNIDADE DA TERRA DE MIRANDA VS. REGIÃO NATURAL

1.

Depois da Idade Média a designação Terra de Miranda deixou de ter o seu carácter administrativo e depressa evoluiu para um significado essencialmente geográfico, histórico, ver etnográfico. Mantendo-se a homogeneidade territorial que sempre teve, podemos dentro da transição apontar como traços mais marcantes da unidade deste espaço os seguintes:

1.1.

A geografia física confere uma homogeneidade muito particular a este território na sua forma de relevo de planalto (Amiúde as pessoas e os próprios dicionários de português, não sabem fazer a verdadeira distinção entre planície e planalto, pensando que a diferença está na altitude, mas a verdade é que podemos ter planícies elevadas a mais de 3000m de altitude absoluta. Independentemente da altitude, um planalto e uma planície, constituem ambos vastas superfícies aplanadas, mas o primeiro produz uma rede hidrográfica muito encaixada, com grande poder de transporte de materiais grosseiros, erosão recente e regressiva, enquanto a segunda produz redes hidrográficas não encaixadas, divagantes, sem poder de transporte, atulhando-se o seu leito com várias camadas de depósitos finos) que produz linhas de águas extremamente encaixadas em vales profundos, alcantilados e escarpados, assumindo transição em relação à Submeseta Norte Espanhola.

1.2.

Na sua altitude média aplanada de 700m de onde se elevam pequenas colinas eruditas e arredondadas chamadas *cabeços* e alguns cimos como os de Mogadouro, Variz e Castanheira que apesar de terem uma altitude absoluta de aproximadamente 1000m, não se elevam mais de 150m em relação ao planalto circundante, sendo o perímetro na sua base muito reduzido, constituindo belos exemplares de “inselbergs”.

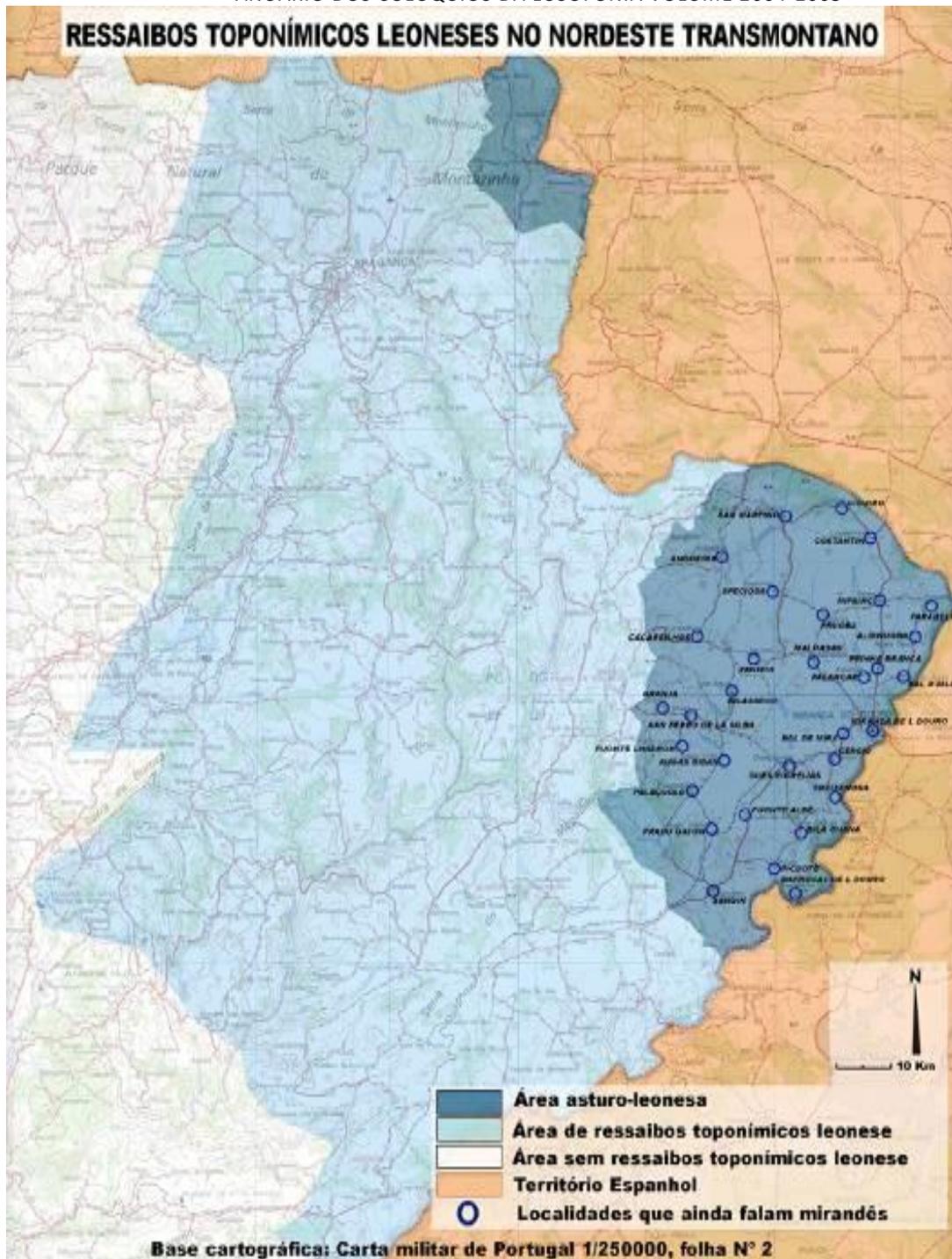


Fig.3: A área de ressaibos toponímicos leoneses no Nordeste Transmontano corresponde ao antigo território celta das tribos Zoela.

1.3..

Na distribuição da escassa precipitação anual (+/- 550mm), que ocorre na grande maioria no fim do outono e no inverno e na distribuição das temperaturas médias diurnas anuais (12,3°C), com grandes frios no inverno e elevadas temperaturas no verão dizendo-se do clima que são *nuobe meses d'Ambierno i três d'Anfierno*.

1.4..

Na sua geologia complexa de xistos, granitoides, quartzitos e depósitos recentes de cobertura e ainda na sua vegetação (Entrecruzam-se nesta área dois domínios floríscos bem demarcados o do carvalho pardo ou negral –

Quercus pirenaica Willd. – mais acentuadamente atlântico, com espécies caducifólias como o carvalho alvarinho – Quercus robur L.-, o castanheiro – Castanea sativa Mil. -, o ulmeiro – Ulmus capinifolia Gled. -, o amieiro – Alnus glutinosa L. -, o choupo – Populus nigra L. - Populus alba L. -, o freixo – Fraxinus angustifolia - e o do domínio das quercínias perenifólias, acentuadamente mediterrâneo com espécies como a azinheira - Quercus ilex ssp. rotundifolia -, o sobreiro – Quercus suber L. -, o carvalho cerquinho - Quercus faginea - e o zimbro - Juniperus oxycedrus). A diversidade de microclimas produz uma grande diversidade florística, que por sua vez produz uma fauna rica e diversa.

Devido a esta tão grande uniformidade geográfica Vergílio Taborda (TABORDA, V. (1932) e Dionísio Gonçalves (GONÇALVES, D. (1985) consideram este espaço uma região natural.

2.

Em termos pré-históricos, proto-históricos e históricos já vimos com se esboça a constituição de uma unidade de povoamento humano, cultural e administrativo (Sobre o assunto ver (SANCHES, M. J.(1992) e (LEMOS, F. S.(1993)..

Em termos etnográficos estamos também perante uma região com características muito próprias e peculiares em relação a todo o resto da península Ibérica, podendo destacar em traços muito largos a dança dos paulitos, a capa de honras e a língua mirandesa (Outras particularidades poderíamos apontar, mas estas parecem-nos ser as mais representativas. Ver também sobre a gaita de foles (CORREIA, M.(2002) e sobre o teatro popular mirandês (GONZÁLEZ, F. C.(2001).

Se nos nossos dias estas três singularidades etnográficas estão muito confinadas ao concelho de Miranda do Douro, ainda há apenas meio século escrevia António Maria Mourinho relativamente à dança dos pauliteiros: “*Em nosso País, dançou-se em toda a região compreendida entre os rios Sabor e Douro, talvez desde Rio de Onor, até aos limites sul do concelho de Mogadouro, confrontando com os de Freixo de Espada à Cinta e Moncorvo.*”, (MOURINHO, A. M. (1984) 454).

IV. AS FRONTEIRAS DA TERRA DE MIRANDA

1.

Como vimos o espaço da Terra de Miranda, começou por ser o extremo e a fronteira entre os territórios ocupados pelos vários povos celtas e pré-celtas. Continuou a constituir fronteira entre as províncias romanas da *Lusitânia* e *Tarraconensis* e entre os conventos de *Asturica Augusta* e de *Bracara Augusta*. Também durante as invasões árabes, o rio Douro, particularmente no seu troço NE-SO mais encaixado, constituía fronteira de reveses e consolidação de percas e aquisições militares por parte de infiéis e cristãos. Com o início da nacionalidade portuguesa, constituiu fronteira entre o reino de Leão e o Condado Portucalense e por fim entre Espanha e Portugal.

A Terra de Miranda é portanto, uma região de fronteira com características específicas dentro do retângulo português. A sua área tem a particularidade de ser a única região portuguesa que faz fronteira com a Espanha pelo seu lado Norte e ao mesmo tempo pelo lado Este e Sul (rio Douro).



Fig.4: A Terra de Miranda e a linha de fronteira Este entre Portugal e Espanha.

2.

Não levando em conta velhos conceitos que associam a fronteira a uma linha, debruçamo-nos apenas sobre a noção de faixa de fronteira, onde os povos que estão em contacto se enriquecem de experiências e trocas. A convivência humana entre as populações que vivem de um e do outro lado da fronteira desenvolve atividades variadas, estados de espírito específicos, bem como uma economia, sociologia e antropologia particulares aos espaços de fronteira. Acrescemos a este facto, as diligências desenvolvidas ao longo dos tempos pelas entidades políticas que administram esses espaços, para gerir esses territórios no sentido da proibição ou permissão das passagens. Como sabemos, entre Espanha e Portugal, só depois da adesão dos dois países à União Europeia (Com algumas exceções históricas, antes desta data, as fronteiras estiveram fechadas, para pessoas e bens, limitando-se a colaboração dos

estados, à gestão dos recursos hídrico energéticos do rio Douro) em 1986, as vontades e decisões políticas têm ido no último sentido.

3.

Na Terra de Miranda podemos considerar três tipos de fronteira que não coincidem: as da região histórico-natural são as mais velhas, as políticas estão praticamente fixas desde o início da nacionalidade e as linguísticas datam de tempos anteriores à nacionalidade.

Do primeiro caso penso que já dissemos o suficiente.

No segundo caso podemos considerar duas secções distintas. A Norte e Este, a cumeada da Serra da Senhora da Luz e do Mourigo materializa a linha imaginária e despovoada que constitui a linha de fronteira entre Portugal e Espanha, dividindo também a Terra de Miranda do Campo de Aliste, também chamada *raia seca*. A sul da Terra de Miranda, desde que inflete o seu curso de O para SO, o vale encaixado do Douro, materializa a linha imaginária divisória entre Portugal e Espanha, também chamada *raia molhada*. Este troço de fronteira divide também as Terras de Miranda, Sayago e La Ribera Sobre as antigas divisões da província de Salamanca, ver (LLORENTE PINTO, J. M.(1999)499-530).

4.

No terceiro caso, a fronteira linguística, desde a “reconquista cristã” e enquanto o reino de Leão se manteve como um espaço político forte, existiu um grande *continuum* linguístico asturo-leonês, que entrava pelo nordeste transmontano português e aí se manteve durante vários séculos. Primeiro com a independência do condado portugalense em relação ao reino de Leão, que logo adotou a norma linguística galaico-portuguesa e depois com a absorção do reino de Leão pelo reino de Castela, que logo adotou a norma linguística castelhana, o falar asturo-leonês ficou encravado, apenas na parte mais oriental da velha Terra de Miranda medieval.

A língua Mirandesa, como o definiu pela primeira vez em 1906 Ramon Menéndez de Pidal (Menéndez Pidal, R.(1990)21), pertence ao *continuum* linguístico asturo-leonês. Podemos pois analisar a sua difusão não apenas em função da sua área de acantonamento atual, o concelho de Miranda do Douro, mas também em função de todos os ressaibos que aquele *continuum* linguístico deixou no nosso país, sobretudo presentes no terço Este da província Transmontana. Estes ressaibos, para além de todos os vestígios de falares asturo-leoneses que ainda perduram em Rio de Onor, Guadramil, Petisqueira e Deilão, ficaram também, embora de forma mais subtil, na toponímia e sobretudo na microtoponímia de toda esta região do nordeste transmontano.

(Os filólogos e linguistas sempre foram muito perentórios na inventariação da quantidade de influências que o português e o castelhano tiveram na língua mirandesa, mas nunca se deram ao trabalho de construir estudos que analisassem a influência do mirandês/leonês, no chamado português de Trás-os-Montes.)

Assim para ser possível tirar algumas conclusões sobre os limites do espaço histórico-natural que tentamos delimitar, fiz o levantamento de toda a toponímia maior e de cerca de cinco mil microtopónimos em todo o distrito de Bragança.(Na grande maioria a partir das cartas militares à escala de 1/25000 e também com base nas listas cadastrais das finanças de Miranda do Douro que o Sr. Amável Falcão prontamente colocou à minha disposição e a quem muito agradeço. No concelho de Miranda e Mogadouro fiz também várias recolhas através de inquéritos in loco. Também a

Doutora Manuela Barros Ferreira, num artigo sobre “A situação atual da língua mirandesa e o problema da delimitação histórica dos dialetos asturo-leoneses em Portugal”, se ocupou desta questão, (FERREIRA, M. B.(2001). Muito lhe agradecemos o envio do seu artigo, do qual recomendamos a leitura por ser esclarecedor e muito sério no tratamento dos limites linguísticos asturo-leoneses em Portugal).

Considerei para a minha análise todos os topónimos e microtopónimos que encerram características bem marcantes do asturo-leonês, nomeadamente a conservação de -n- e -l- latinos, a presença do diminutivo -ico-, a palatalização de -l- inicial ou intermédio, os microtopónimos marra e ourrieta (Este microtopónimo aparece nas formas: orreta, ourieta, urreta, urrita, urrieta, reta, reta, rita e ruta.) e o aparecimento do artigo definido mirandês (l, la, ls, las) associado a microtopónimos, bem como os nomes dos arbustos *scoba* (Scoba, giesta - *Cystisus striatus* (Hill) Rothm. – *cystisus scoparius* L. – *cytisus multiflorus* (L’Hér.) Sweet. Em São Pedro da Silva encontramos os topónimos Lombo da Esteveira e Cabeço da Esteveira, mas um documento de 1172, (ANTON, I. A.(1986)312-13), diz-nos tratar-se de um antropónimo “que stat in monte de Stevam”, e não de um fitotopónimo como se pensaria) e *xara* (Xara, esteva - *Cistus ladanifer* – *Cistus laurifolius*).

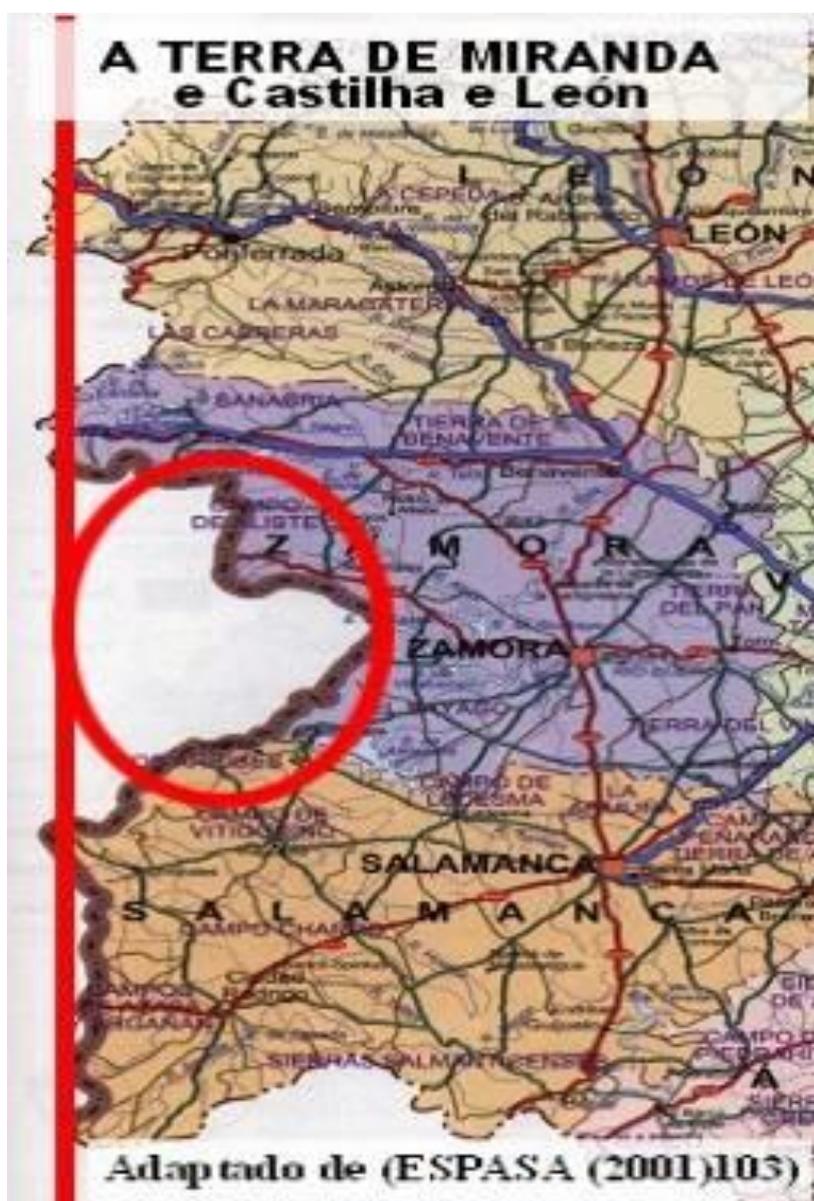


Fig.5: A Terra de Miranda ‘arrancada’

Da espacialização das ocorrências de microtopónimos com estas características linguísticas resultam três espaços bem distintos.

Em primeiro lugar pela elevada ocorrência destes microtopónimos destaca-se o concelho de Miranda do Douro acrescido das localidades do concelho de Vimioso onde se fala e se falou até há pouco tempo a língua mirandesa e da área leonesa de Rio de Onor, Guadramil, Deilão e Pestiqueira.

Em segundo lugar destaca-se uma área mais vasta que é delimitada dentro do nosso país pela linha de cumeada das serras de Montesinho, Nogueira e Bornes até ao baixo Sabor, passando depois pelas fraldas NE da serra do Reboredo indo fechar este território contra o Douro Internacional que serve de fronteira Hispano-Lusa à altura do Norte do concelho de Freixo de Espada à Cinta, onde os microtopónimos com as características que selecionamos, embora mais raros, têm ainda um peso significativo, esparsando-se à medida que nos afastamos da área onde hoje ainda se fala Mirandês.

Por fim a área a Oeste da linha das cumeadas que enunciamos, que se caracteriza pela quase completa ausência de ocorrência de microtopónimos com as características asturo-leonesas que tínhamos selecionado.

A área onde se encontram ressaibos de asturo-leonês, corresponde também grosso modo à comarca de Miranda do século XVI, na qual Bragança e Vinhais se integravam, ver (VARIZO, A. (1990) 88).

V. A TERRA DE MIRANDA E A LINHA DE FRONTEIRA POLÍTICA ENTRE PORTUGAL E ESPANHA

1.

Neste ponto desenvolvemos uma pequena reflexão que se debruça e pensa a longitude da fronteira política na Terra de Miranda e o resto da fronteira Leste, entre Portugal e a Espanha. Se no meridiano de 6° W traçarmos uma faixa de 10' entre os 45' e 55', ao longo da longitude média da linha de fronteira entre Portugal e Espanha, que "nasça" no Mar Cantábrico e siga a fronteira entre a Galiza, o Principado das Astúrias e a Província de Castela e Leão, continuando depois ao longo da fronteira portuguesa com a Espanha até ao Algarve, verificamos que essa faixa acompanha o rio Navia que corre de Sul para Norte e vai desaguar no Mar Cantábrico e o rio Sil a sul de Ponferrada que corre de Norte para Sul. Esta faixa passa depois em San Martin de Castañeda e em Castro de Avelãs. Continuando para Sul passa por algumas cumeadas de serras da Cordilheira Cantábrica, dos Montes de Leão e Serra de la Cabrera: Serra de Ancares (pico de Peña Rubia 2214m), Serra de Chaira (pico de Peña Trevinca 1925m), Serra Segundera (pico de Moncalvo 2044m e Cabril 1850m), Serra de la Gamoneda (pico de Mugo 1738m). Já em Portugal passa igualmente pelas cumeadas das Serras de Montesinho (1474m), Nogueira (1318m), Bornes (1174m), pelo vale muito encaixado e aberto do baixo Sabor, pela Serra do Reboredo (920m) e continua a partir daí pela faixa de fronteira entre Portugal e Espanha.

2.

Em primeiro lugar podemos verificar que a faixa de fronteira entre Portugal e Espanha se situa na mesma faixa de longitude que a fronteira entre as Astúrias e a Galiza e esta e Castela e Leão. Em segundo lugar podemos verificar que o único território português a Leste desta faixa de 10' é a Terra de Miranda em sentido histórico Medieval, prolongando-se pela Lombada até à fronteira Norte com a Espanha, ou melhor, toda a área que correspondeu ao território dos Zoelas e onde hoje ainda se encontram influências ou ressaibos linguísticos asturo-leoneses.

Verificamos também, como curiosidade, que depois do rio Douro entrar definitivamente em Portugal em Barca de Alva, a única localidade que quase toca esta faixa de 10' é Barrancos no Alentejo com um falar próprio e tradições que se identificam mais com as da Estremadura e Andaluzia espanholas que com as Portuguesas.

(Relativamente às reentrâncias e saliências dos recortes da linha de fronteira entre Portugal e Espanha podemos ainda verificar algumas curiosidades linguísticas: na reentrância em território português à altura de Penamacor temos do lado espanhol o “Galego” do vale do Ellas; na reentrância em território português à altura de Vila Velha de Ródão temos em território espanhol o Português de Cedillo e da franja de Alcântara; na reentrância em território português à altura de Alendroal temos o português de Olivença e por último na reentrância em território espanhol à altura de Barrancos temos o Barranquenho que é um falar com características castelhanas).

3

Colocando a Terra de Miranda em “negativo”, podemos também observar que este território, situado a Este da nossa faixa de 10' parece como que “arrancado” à província de Castela e Leão e que esta província espanhola que abarca toda a Submeseta Norte, em todo o seu perímetro está delimitada das outras nove províncias com que confina por muito altos e sempre contínuos acidentes orográficos: da Galiza separa-a a Serra de Ancares e os Montes de Leão com altitudes médias de 1700 m, das Astúrias e Cantábria a Cordilheira Cantábrica com os Picos de Europa a altitudes médias de 2000 m, do País Basco a Serra Valnera com altitudes médias de 2000 m, de la Rioja e Aragón o Sistema Ibérico com altitudes médias de 2000 m, de Castela la Mancha, Comunidade de Madrid e Estremadura o Sistema Central com altitudes médias de 2000 m.

Verificamos então que única fronteira desta província que não é delimitada por altas serras é o Planalto Mirandês que faz a transição da Submeseta Norte, para os planaltos do nordeste transmontano. No entanto se formos à procura dessa “*fronteira natural de Serras*” que fechasse as altitudes que delimitam a Submeseta Norte encontramos-as na nossa faixa de 10': Serra de Montezinho (1474m), Nogueira (1318m), Bornes (1174m) e Reboredo (920m), que constituem a última “cadeia” de serras com orientação Sudoeste-Nordeste no Leste de Trás-os-Montes. As três primeiras delimitam a Oeste e Norte a bacia hidrográfica do rio Sabor e a última delimita-a a Sul.

VI. CONCLUSÕES

Não pretendendo subscrever uma tese que radica a origem da Terra de Miranda numa visão de pura continuidade cultural localista, creio no entanto ressaltar do exposto uma individualidade histórica, cultural e geográfica, com longa tradição. Estamos portanto de acordo com Francisco Sande Lemos quando afirma: “*Terra de Miranda é uma designação medieval aplicada a um território individualizado por uma história e cultura comum e por características geográficas homogéneas.*”

(No nosso entender, homogeneidade não significa unidade monótona, mas sim transição de feições. A riqueza da diversidade materializa portanto uma forma de homogeneidade.), (LEMOS, F.S. (1993) l.a.129).

É comumente aceite que a língua mirandesa se manteve viva até hoje no concelho de Miranda do Douro, apenas devido ao grande isolamento desta região. Não estando este espaço mais isolado e encravado que outros do Nordeste Transmontano, acreditamos que a grande e longa continuidade cultural desta Terra, forjou nos ‘*genes sociais*’ dos seus

habitantes, uma consciência que os faz resistir à aculturação da sua velha forma de estar e entender o mundo. Nos alvares do III milénio, percebermos como se forjou esta consciência íntima de pertença a uma cultura específica é perceber o porquê da obstinação em manter vivos velhos ritos solstícios com mais de três mil anos, ao mesmo tempo que se teima em falar uma língua que nos ata às sucessivas camadas de história que são o cordão umbilical que nos liga aos nossos primórdios. Como muito gosta de dizer o povo mirandês: “*hai que saber tener-se na raiz*”.

VII. BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, J. (2002) O domínio romano em Portugal, Lisboa: Publicações Europa-América
- ALVES, A. C. (1973) Cadernos Históricos Mirandeses, II, A terra de Miranda (Tentame Histórico), Miranda do Douro: Câmara Municipal de Miranda do Douro.
- ALVES, A. C. (1974) Cadernos Históricos Mirandeses, III, A terra de Miranda nas Inquirições de D. Afonso III (1258), Miranda do Douro: Câmara Municipal de Miranda do Douro.
- ALVES, A. C. (1978) Cadernos Históricos Mirandeses, I, Retalhos de História, Miranda do Douro: Câmara Municipal de Miranda do Douro.
- ALVES, F. M. (1910) Memórias arqueológicas históricas do Distrito de Bragança, Tomos I a XII, Bragança: Edição Câmara Municipal de Bragança / Instituto Português de Museus / Museu do Abade Baçal, (2000).
- ANTON, I. A. (1986) La Colonización Cisterciense en la Meseta del Duero, Zamora: Instituto de Estudios Zamoranos “Florian de Ocampos” Diputación de Zamora
- ARIAS, X. L. G. (2000) Pueblos asturianos. El porqué de sus nombres, Gigón: Edic. Alborá Ilibros, 2ª ed. Corregida y aumentada.
- CABERO DIÉGUEZ, V. (1998) “Dos Márgenes” In: AZEVEDO, J. (editor) (1998) 195-201
- CORREIA, M. (2002) Bi Benir la Gaita, Lisboa: Instituto de Desenvolvimento Social
- DAVALILLO LARREA, J. L. (2000) Atlas histórico de España y Portugal Desde el Paleolítico hasta el siglo XX, Madrid: Editorial Síntesis, S.A
- FERREIRA, C. (2003) Toponímia, Paisagem e Ambiente uma Abordagem Geotoponímica de Sendim em Terra De Miranda. (Um Estudo de Geografia Rural e Regional). Dissertação apresentada à Faculdade de Geografia da Universidade de Salamanca para obtenção do “Grado de Salamanca”.
- FERNANDES, H. P. (1996). Bibliografia do Distrito de Bragança, Documentos (textos) Publicados, Tomo I, 569-1870, Tomo II, 1871-1950. Bragança: ISPB/CMB/BPADB
- FERNANDES, M. C. C. (2001) Uma História da Diocese de Bragança – Miranda, Lisboa: Diocese de Bragança-Miranda
- FERREIRA, M. B. (2001) “A situação atual da língua mirandesa e o problema da delimitação histórica dos dialetos asturo-leoneses em Portugal.” In: Revista de Filologia Românica vol. 18 (2001) 117-136.
- GONÇALVES, D. (1985) “O clima de Trás-os-Montes” Vila Real: IUTAD
- GONZÁLEZ, F. C. (2001) Sayago, viaje al interior, ermitas y romerías, Zamora: Francisco Colino González
- LEMOES, F.S. (1993) Povoamento Romano de Trás-os-Montes Oriental, Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga (policopiado)
- LLORENTE PINTO, J. M. (1999) “Las divisiones del espacio provincial. Salamanca y sus comarcas”, In: Salamanca, Revista de Estudios, 43, (1999), 499-530
- MARTÍNEZ, S. M. G. (1999) “Los Zoelas: sociedad y antropónimo” In: Brigantia vol. XIX Nº 1/2 (1999) 17-36
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1990) El Dialecto Leones, Leon: Diputación Provincial de León
- MOURINHO, A. M. (1980) “Roma na Terra de Miranda” In: Atas do Seminário de Arqueologia do Noroeste Peninsular, vol. III, Guimarães
- MOURINHO, A. M. (1984) Cancioneiro tradicional e danças populares mirandesas, I vol. Miranda do Douro: Câmara Municipal de Miranda do Douro
- MOURINHO, A. R. (1995) Arquitetura Religiosa da Diocese de Miranda do Douro – Bragança, Miranda do Douro: Câmara Municipal
- NETO, J. M. (1975) O Leste do território bracarense, Torres Vedras
- PRADA, M. F. (1998) El real monasterio de San Martín de Castañeda, Madrid: San Pablo
- RIBEIRO, O. (1995) Opúsculos Geográficos, vol. VI. Estudos regionais, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- RIBEIRO, O. (2001) Introduções Geográficas à História de Portugal, Lisboa: João Sá da Costa.
- SANCHES, M. J. (1992) Pré-história recente no planalto mirandês (Leste de Trás-os-Montes), Porto: Edic. Grupo de Estudos Arqueológicos do Porto
- TABORDA, V. (1932) Alto Trás-os-Montes. Estudo geográfico, Lisboa: Livros Horizonte (2ª edição 1987)
- VARIZO, A. (1990) “Mogadouro — Apontamentos Históricos” In: Brigantia vol. X (1990) 303-317
- VASCONCELLOS, J. L. (1900) Estudos de Philologia Mirandesa. vol. I. Lisboa Imprensa Nacional. (Edição da Câmara Municipal de Miranda do Douro 1992)
- VASCONCELLOS, J. L. (1941) Etnografia Portuguesa vol. III, Lisboa: Imprensa Nacional.
- ZAPATERO, J. G. A. (1985) Sobre os nomes Peñaranda, Aranda, Arandilla, Miranda do Douro, Miranda do Douro: Câmara Municipal de Miranda do Douro.

5. DOMINGOS ABÍLIO GOMES RAPOSO, COORDENADOR ENSINO MIRANDÊS, MIRANDA DO DOURO**A LITERATURA MIRANDESA**

(trabalho final não apresentado)

6. DUARTE M. M. MARTINS, ESCOLAS DE SENDIM E E.S. MIRANDA DO DOURO**EXPERIÊNCIA DE UMA RECOLHA DE LITERATURA ORAL E TRADICIONAL MIRANDESA NUMA ALDEIA DA TERRA DE MIRANDA — MALHADAS.**

A literatura oral e tradicional mirandesa é de uma grande riqueza e variedade cultural, contrariando as palavras de José Leite de Vasconcelos que a reverenciava de “muito pobre”... por lhe faltarem “as orações” e pelo facto “das cantigas” serem “quase sempre, senão sempre, em português...” Os vários géneros continuam a ser transmitidos, em alguns casos algo desfuncionalizados como consequência da mecanização da agricultura e das alterações da vida das gentes das comunidades rurais. Cada aldeia apresentava-se como um mundo fechado sobre si mesmo, capaz de reproduzir e modificar determinado tema no seu quotidiano sem, contudo, devido a este mesmo isolamento, deixar de estar alheio a novas influências vindas de aldeias vizinhas, das terras de Espanha ou de outras paragens mais longínquas.

Atualmente, apesar de algumas aldeias ficarem praticamente vazias, (devido ao envelhecimento, à emigração e ao êxodo para os meios rurais mais próximos) há outras que, conseguiram manter parte desta riqueza cultural, a sua maneira de ser e agir perante a vida e a morte, reconvertendo os ritos e símbolos que lhe foram transmitidos de geração em geração em sabedoria popular.

(não entregou trabalho final)



7. **CHRYS CHRYSTELLO, UTS (UNIVERSITY OF TECHNOLOGY SYDNEY, AUSTRALIA)**

8. **HELENA CHRYSTELLO, ESEB – IPB**



FORMAM-SE TRADUTORES, IGNORA-SE O GENOCÍDIO LINGUÍSTICO

A acreditação de tradutores e intérpretes na Austrália é da exclusiva competência da NAATI para 90 das mais de 200 línguas comunitárias. Existem cursos ministrados nas Universidades onde os candidatos se podem preparar para exercer a profissão. O sigilo profissional não protege nenhum tradutor ou intérprete face à lei. Mas enquanto se treinam tradutores para as várias línguas comunitárias pouco está a ser feito para as línguas nativas aborígenes. Há mais de 420 línguas quase extintas, o que é equivalente ao desabar dum ecossistema mundial. Os Direitos Humanos têm forçosamente de incorporar os direitos à língua. Aquando do início da colonização branca da Austrália havia 600 dialetos: apenas 250 sobrevivem. Enquanto as línguas comunitárias dos vários grupos étnicos que definem o australiano atual continuam a aumentar, havendo cerca de 35% de falantes em todo o país as línguas nativas definham e morrem. A ameaça à diversidade linguística é maior do que a ameaça à biodiversidade. Não são as línguas que dividem os países mas sim as pessoas, a intolerância, a xenofobia (SKUTNABB-KANGAS, Tove, (2000) *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 785 pages, paperback).

1. INTRODUÇÃO

O Governo da Commonwealth criou a NAATI (National Accreditation Authority for Translators and Interpreters/ Autoridade Nacional de Acreditação para Tradutores e Intérpretes) em 1977 para definir e acompanhar os padrões profissionais pelos quais se devem reger os tradutores e intérpretes na Austrália, e para apoiar o desenvolvimento da profissão que posteriormente levaria ao nascimento da associação profissional: AUSIT.

AUSIT (The Australian Institute of Interpreters and Translators Inc. /Instituto Australiano de Intérpretes e Tradutores, Inc) é a organização nacional australiana que regulamenta a profissão e dentre os seus membros contam-se tradutores e intérpretes, para além de indivíduos e organizações ligadas ao ramo. A sua criação data de 1987, e a sua ação centra-se na promoção de elevados padrões de T&I, criação de ações de desenvolvimento pessoal e profissional, elevação do nível de reconhecimento do trabalho dos tradutores e intérpretes na comunidade, manutenção e desenvolvimento dos elevados níveis éticos dos profissionais e coordenação com as autoridades estatais e federais do governo para

obstar à prática, cada vez mais generalizada, do conceito de utilizador–pagador, que tem vindo a tornar-se norma na maior parte dos serviços públicos.

O Código de Ética do AUSIT, que é um dos mais completos em todo o mundo, foi revisto e aprovado em 1995, tendo sido lançado no Congresso Mundial da FIT (the International Federation of Translators/Federação Internacional de Tradutores) que teve lugar em Melbourne em fevereiro 1996. Pode ser consultado na página do AUSIT, e foi adotado posteriormente pelos serviços de Tradução e Interpretação do Governo Australiano.

2. COMO FORMAR TRADUTORES NA TERRA DE OZ

Na Austrália, a acreditação pela NAATI é a única forma de qualificação profissional aceite para mais de 90 línguas comunitárias e seus praticantes. Os candidatos à profissão para além de poderem efetuar um teste, têm outro método para obter tal acreditação, que é o de concluir um curso aprovado pela NAATI, em conformidade com as suas linhas orientadoras quanto a conteúdo, duração, avaliação, pessoal encarregue de ministrar o curso e recursos disponíveis. Este ano há 12 cursos aprovados pela NAATI, proporcionando diplomas a nível paraprofissional, a nível avançado, a nível de Mestrado e de bacharelato.

Todos os candidatos têm de possuir um curso superior básico (3 anos) numa instituição australiana ou estrangeira. Os estudantes estrangeiros terão de demonstrar, pelo menos, possuírem uma classificação de 580 pontos TOEFL (Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: Teaching of English as a Foreign Language ou a classificação de 6 no teste IELTS) em Inglês. Para além disso, os candidatos terão de passar num teste de avaliação de admissão para Inglês e LOTE (LOTE = Languages other than English (línguas que não o Inglês) como definido em 1991 por Michael Clyne. CLYNE, M. G. 1991) Community Languages: The Australian Experience, Cambridge University Press, London, UK), no qual terão de obter 60% em cada língua para serem admitidos (Uma média de 150 candidatos para 20 vagas a tempo inteiro).

Os estudantes devem completar estudos em oito disciplinas que são avaliadas de várias maneiras, incluindo exames, ensaios, projetos de pesquisa, exercícios práticos, apresentações orais, etc., tudo de acordo com as diretivas da NAATI. Durante o curso são feitos exames práticos semelhantes aos da NAATI e um teste final, que é o único que conta para classificação final e para se obter a acreditação, é necessário conseguir pelo menos uma classificação de 70%. A maior parte dos estudantes faz um exame unidirecional, normalmente na língua mãe.

Os exames são classificados por dois examinadores, linguistas, falantes nativos das respetivas línguas e qualificados pela NAATI. Os professores do curso têm de ser intérpretes e/ou tradutores e devem utilizar material autêntico e atualizado de documentos, incluindo procedimentos judiciais em tribunal, documentação médica, hospitalar, legal, etc....

Há poucos anos chegou a equacionar-se a possibilidade de se terminar com esta forma de acreditação, mas as regras foram reforçadas e existem agora testes rigorosos na língua inglesa, escrita, oral e de compreensão que substituíram o antigo método da entrevista para avaliar o nível dos candidatos. Os testes são gravados e posteriormente classificados.

É minha opinião que a acreditação não deveria fazer parte dum determinado currículo, mas que os alunos dum determinado curso se submetessem à acreditação pela NAATI, após terem efetuado um programa de formação e

treino adequado, a disponibilizar nas línguas com maior procura, dentre as 200 línguas comunitárias faladas na Austrália.

Embora um diploma ou uma licenciatura não confirmam automaticamente o direito a exercer esta difícil e exigente profissão, é necessário institucionalizar o sistema de mentores que permita uma **aprendizagem prática** aos recém-licenciados durante, pelo menos, seis meses. Igualmente é necessário manter-se a atual política de formação contínua com a atribuição de pontos para que um tradutor ou intérprete possa continuar a exercer a profissão.

Creio que o formato de testes da NAATI necessita ser revisto, após mais de duas décadas, praticamente inalterado, para ter em conta as constantes mudanças que a globalização e a evolução tecnológica nos impõem.

Confrontei-me, inúmeras vezes, com a falta de consciencialização, a todos os níveis da comunidade quer na Europa quer na Austrália, sobre o papel e as capacidades dos T&I profissionais. Na maior parte dos casos o que mais choca é depararmo-nos com pessoas não qualificadas a desempenharem um papel que só um profissional qualificado deve desempenhar, tal como acontece na maior parte das profissões. A esses amadores que impunemente se autodenominam de tradutores e de intérpretes devia ser dada a oportunidade de, num certo contexto temporal, obterem as qualificações necessárias, sem as quais não poderiam exercer livremente a profissão.

Muita gente ainda hoje diz que trabalha com intérpretes quando na realidade quer dizer que trabalha com pessoas bilingues sem qualificações. Além de insultuoso para os profissionais, este aspeto é responsável pela aleatoriedade de preços que existem nos vários mercados. Para se evitar este estado de coisas seria necessário que os países constituíssem uma **Comissão Nacional de Acreditação e Reconhecimento de Qualificações**, apoiada em legislação que limitasse o exercício da profissão aos profissionais, sem os biscateiros que pululam por aí.

Nos últimos anos, na Austrália, assistiu-se a introdução do conceito de utilizador-pagador e cremos que esse problema devia ser encarado pelo governo português face as constantes necessidades criadas pelos novos fluxos migratórios.

Em Portugal encontrei estudantes de cursos de tradução com poucos recursos linguísticos e a falta de conhecimentos aplica-se a todas as variantes de todos os cursos, onde muitas vezes o idioma Português é o mais maltratado de todos. Isto torna impossível criar uma base de trabalho credível para a formação de profissionais qualificados. Repito: devemos erradicar todos os autoproclamados pseudoprofissionais e lutar por uma mão-de-obra qualificada e profissional na área.

3. O TRADUTOR, O INTÉRPRETE E A LEI

Intérpretes e tradutores tentam, muitas vezes, resolver os dilemas éticos invocando o princípio de que não serem mais do que meros fios condutores de palavras. De facto, é correto dizermos que eles transportam informação que se destina a ser alvo duma conversão correta noutra língua, mas não são responsáveis nem pelo conteúdo nem pela intenção de tal informação.

No que à lei concerne, isto pode não ser um refúgio tão seguro quanto parece. Em todos os tribunais australianos pouca é a informação que está verdadeiramente protegida pelo sigilo profissional. Podem ocorrer situações em que seja necessário, à face da lei, comunicar às autoridades competentes situações das quais o intérprete tomou conhecimento: e aqui se incluem casos de abusos sexuais, abusos sobre crianças, violência doméstica, rapto de crianças, evasão fiscal, fraude financeira e imigração ilegal, entre outros.

A maior parte dos profissionais na Austrália carece de formação legal capaz de lhes permitir distinguir entre algo que pode ser criminoso e algo de ordem meramente cível. É aconselhável, que, para além de formação profissional adequada nesta área, os profissionais obtenham apoio e clarificação legal em vez de ignorarem os factos e se arriscarem a violar a lei ou a divulgarem tudo o que sabem.

4. GENOCÍDIO LINGUÍSTICO

O número de línguas existentes no mundo está a diminuir rapidamente, e não se trata de uma morte natural, nem de acidente, nem tampouco de causas naturais. O genocídio linguístico acontece quando as línguas são sistematicamente eliminadas da mesma forma que acontece o genocídio físico. Entre nós, alguns há que promovem e, simultaneamente, destroem a diversidade linguística. Alguns nem sequer admitem a existência das linguagens gestuais – tradicionalmente ignoradas – enquanto outros professam uma forma de darwinismo proclamando que línguas – como a inglesa – são suficientemente fortes e mais bem preparadas para uma comunicação internacional.

Quando se fala em direitos linguísticos devemos ser mais ousados e falar de *DIREITOS HUMANOS LINGUÍSTICOS OU DA LÍNGUA*, neles incorporando os direitos humanos básicos e aquilo que SKUTNABB-KANGAS (SKUTNABB-KANGAS, Tove, (2000) *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 785 pages, paperback) designa como “*direitos necessários, ao apoio de identidade com a língua mãe e, a nível coletivo, permite aos grupos existirem e reproduzirem a sua língua e a sua cultura. Existem sérios danos psicológicos quando se nega uma identidade associada à própria língua e à sua utilização que ocorre quando indivíduos e grupos são “psicologicamente transferidos para outro grupo.”*”

Os governos ocidentais têm ajudado a silenciar centenas de línguas. O *Ethnologue Languages of The World* (14ª Edição do ano 2000), indica existirem atualmente 420 línguas **quase extintas**:

160 na Oceânia,
103 na América do Norte,
53 na América do Sul,
59 na Ásia,
39 na África,
8 na América Central e
4 na Europa.

Já outros autores (Daniell Nettle and Suzanne Romaine, *Vanishing Voices: The Extinction of the World’s languages*, Oxford University Press, 2000) como Nettle e Romaine declaram que “Quase 100 línguas nativas dantes faladas na Califórnia estão hoje extintas e, pelo menos, metade das línguas que hoje existem podem desaparecer durante este

século.” Ao explicitarem esta ligação entre a sobrevivência linguística e assuntos ambientais, estes autores argumentam que *“A extinção das línguas faz parte do quase total colapso dos ecossistemas mundiais.”*

A luta para preservar recursos ambientais preciosos – tais como as florestas tropicais húmidas – não pode ser dissociada da luta para manter a diversidade cultural, e as causas de morte das línguas assemelham-se às da destruição ecológica, e têm a sua raiz na interação de ecologia e política.

Duma forma geral, existe um grande desconhecimento sobre línguas – desde o seu total ao número de falantes de cada uma, aos locais e nomes dos lugares onde são faladas. Embora a ameaça a diversidade linguística seja maior do que a ameaça à biodiversidade (SKUTNABB-KANGAS, Tove, (2000) *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 785 pages, paperback) existe uma casualidade indireta entre os terrenos, o clima, os ecossistemas, etc.

Cerca de metade das 6 mil línguas hoje faladas extinguir-se-á dentro de cem anos, enquanto 80 a 90% (Daniell Nettle and Suzanne Romaine, *Vanishing Voices: The Extinction of the World’s languages*, Oxford University Press, 2000) morrerá dentro de duzentos anos. A esta média, uma língua extingue-se em cada duas semanas.

Os antropólogos descrevem o massacre das línguas como se cada uma fosse uma enorme catedral, um monumento à beleza e um produto de intenso esforço criativo, recheado de tapeçarias de conhecimentos. Dado que jamais permitiremos que destruam a Capela Sistina ou a Mona Lisa sem guardarmos delas toda a memória, assim devemos fazer com as línguas.

Os colonizadores europeus da Austrália traziam, com eles, pragas virulentas e caçaram os aborígenes como se animais se tratasse, até lhes retirarem as suas terras. Durante o século XX *“civilizaram”* os Aborígenes, ao darem-lhes valores ocidentais, vestuário e escolaridade, mesclados com cristianismo e Inglês. Como sabemos, isto chegou ao ponto de lhes raptarmos as crianças e tirá-las à força – à média de uma em cada dez crianças –, com o intuito de as assimilar à força na sociedade branca ocidental¹. De igual modo, os governos dos EUA obliteraram dos mapas tribos de Índios e forçaram as crianças nativas americanas a frequentarem escolas onde lhes era proibido a utilização de línguas que não o Inglês, considerando que lhes estavam a fazer um grande favor, pois as outras línguas eram inferiores.

Claro que estes dois países inverteram o rumo nas últimas décadas. A partir de 1990, o Native American Language Act (Newsweek, *The Sounds of Silence*, p. 62-63, June 19, 2000) promove os direitos dos Nativos Americanos para desenvolverem a sua língua, com alguns apoios e subsídios governamentais. Na Austrália os governos trabalhistas durante 13 anos financiaram programas de preservação e expansão das línguas aborígenes que restavam e algumas em vias de extinção. Infelizmente, esta tendência inverteu-se com a coligação conservadora nestes últimos oito anos.

Culturalmente as colónias australianas nasceram com pessoas vindas de Inglaterra e de mais 26 países (Grécia, Itália , Escócia , País de Gales, Irlanda, Áustria, Canadá, Gibraltar, Holanda, Hungria, Índia, Madagáscar, Maurícias,

¹(Aboriginal Stolen generation described in the play “Stolen” commissioned by the Ilbijerri Aboriginal and Torres Strait Islander Theatre Company, 1992, played at London’s Tricycle Theatre, July 4-15, 2000 and described initially by Archie Roach celebrated 1987 hit song “Took the children away”).

Polónia, Rússia, Suécia, EUA; Índias Ocidentais, Cabo da Boa Esperança, Dinamarca, Egito, França, Alemanha, Pérsia, Portugal e Letónia. (Registos da 1ª Armada, Jan. 26, 1788.). Na época em que se iniciou a colonização branca havia 250 línguas incorporando 600 dialetos Aborígenes, dos quais aproximadamente só 250 sobrevivem hoje. Os seus vocabulários descreviam a sua intrincada sociedade, chegando a ter 10 000 palavras englobando especificidades terminológicas específicas para aqueles que deviam ser mantidos a distância dos povos nativos. Muitos casais falavam mais do que um dialeto, e as pessoas identificavam-se quer pela geografia quer pela língua que falavam.

As tradições eram preservadas oralmente ou não-oralmente, através de música, dança e pintura. Cada grupo de línguas constituía uma nação definida por fronteiras, cultura, e regras comunitárias. Os casamentos intertribais eram habituais e ajudavam a preservação socioeconómica da identidade do grupo.

A História deixou por explicar o papel desempenhado pelos intérpretes e nativos que foi vital para o desenvolvimento das colónias australianas. Sabemos apenas que o Governador King publicou mensagens tipo de banda desenhada nas quais eram explicadas as regras penais e legais. O domínio colonial foi responsável pelo desaparecimento de muitas línguas e dialetos. Desapareceram com as populações que eram dizimadas e através de outras influências externas: doença, trasladação de comunidades, proibições de uso das línguas tribais, assimilação forçada, etc.

Cerca de 10% da atual população aborígene fala um dos 250 dialetos originalmente remanescentes. Destes desapareceram já 160 ou são falados por uma minoria de anciãos. Dos restantes 90, apenas 20 dialetos são falados numa base diária por jovens e velhos transmitindo-se assim às gerações vindouras. (Dr. Annette Schmidt, 1990. Os quatro maiores grupos têm entre 3 – 4 000 falantes e as outras seis línguas têm 1 000 falantes. Há ainda 15 000 pessoas a falar Aborígene Krill e Crioulo das Ilhas do Estreito de Torres). De todos os dialetos sobreviventes metade dispõe apenas de grupos de 10 a 100 pessoas que os falam. (In Aborígene Australian Encyclopedia).

Um relatório governamental, em 1996, declarava que a nossa diversidade linguística era o resultado mais visível e positivo da política de imigração australianas. Em 1991, 15% da população falava outra língua que não o Inglês. Este número duplicou na última década. Mas enquanto as línguas comunitárias crescem, as línguas nativas aborígenes como Karrara, Warlpiri, ou Wiradjuri desaparecem.

Hoje é bem melhor ser-se tradutor na Austrália do que no Japão antigo onde uma pessoa era obrigada a ajoelhar-se e a negociar no mercado negro para sobreviver. Não é frequente sermos presos, a menos que trabalhemos em locais conturbados como o Iraque, Rússia ou países semelhantes onde podemos ser presos e acusados de traição, embora já não haja o perigo de sermos condenados à fogueira como Etienne Dolet, em 1546. Contudo, mesmo após a criação duma entidade mundial como a FIT (Fédération Internationale des Traducteurs.) em 1953, e após as suas recomendações de Nairobi em 1976, houve tradutores mortos por exercerem a sua profissão como aconteceu com os “*Versos Satânicos*” de Salman Rushdie”.

A língua inglesa substituiu o francês no decurso da minha vida para se tornar num instrumento notavelmente rico e diverso que é uma *Lingua franca* universal. Como Winston Churchill já então assinalava “**Os Ingleses e os (Norte) Americanos são um mesmo povo dividido pela mesma língua comum.**”

Nas últimas décadas, tem sido política australiana a da simplificação linguística do Australiano falado diariamente para aquilo que designamos de *Plain English* ou Inglês Simples. O ensino deve regressar às origens. As línguas na escola primária devem começar por promover a igualdade social com respeito pelas línguas minoritárias.

O professor David Crystal (Cambridge Encyclopaedia of the English Language) salienta que “o Inglês destronou muitas línguas nativas, sendo uma ameaça às línguas nativas britânicas como o Câmbrico, Cornualhês, Norm e Manx (Da Ilha de Man.), embora esteja a ser progressivamente substituído pela variante norte-americana”. Quando uma língua cresce cria barreiras comunicacionais, e se bem que tenha mais falantes, tem menos pessoas capazes de intercomunicarem. Mais palavras representam mais confusão e menos clareza. A Bíblia do **Rei James (1611)** tinha 8,000 palavras; os vocabulários de **Shakespeare (1590-1612)** e de **Camões** rondavam as 30 000 e o dicionário familiar da **Oxford** já tem 100,000, enquanto a versão mais completa atinge as 500 000.

Dada a sua especificidade, as pessoas da área de informação tecnológica comunicam apenas inter-pares, enquanto os restantes ficam numa mera posição de espetadores, incapazes de compreenderem uma conversa mesmo que distingam algumas palavras. Este é um problema típico da especificação, a que têm de se dedicar muitos colegas em Interpretação Simultânea ou em Conferências quando a língua de origem é mais rica e detalhada que a língua de chegada. Assim se criam também neologismos na língua de chegada.

Ao ler originais de escritores laureados com o Prémio Nobel como o português **Saramago**, o Colombiano **Garcia Marquez**, ou o egípcio **Naguib Mahfouz** (Nem metade dos seus trabalhos foi traduzida para Português), uma pessoa tem de parar, para reconhecer a relevância dos nossos colegas **tradutores**, capazes de rendilharem minuciosamente o Português, Espanhol e Árabe para nos darem uma equivalência em tons doutra qualquer língua.

Jamais esquecerei quando o jornal The Boston Globe relatou em 1998, a venda dum depilador na Rússia que foi comercializado como **tónico capilar** para desespero de todos os recém-convertidos a carecas. Outro exemplo dum anúncio infeliz é o da água mineral “**Blue Water**” que em Ucrainiano soa a “**bluvota**” [vômito] ou então o anúncio para o champô “**Wash and Go**” que em Russo faz com que ‘**wash**’ soe a ‘**vosh**’ ou **parasitas/piolhos**. Admitamos que estas são duas das piores associações possíveis para um êxito comercial. Ignoro se eles empregaram um tradutor humano, uma máquina ou um daqueles pseudoprofissionais de que vos falei há pouco.

Não tenho tempo para definir aquilo a que devemos chamar de *língua mãe*, mas lembrarei apenas que na sua definição além da origem, identificação e função de competência se deve incluir o já mencionado nível de consciencialização do direito humano básico que cada pessoa tem face à língua mãe. As línguas não dividem nem unem países mas a intolerância fá-lo. Muita gente desconhece a existência de muitas línguas e se elas desaparecerem poucos sentirão a sua falta. Há mesmo quem acredite que a miríade linguística tem sido uma praga desde os tempos da imemorial Torre de Babel. Há quem pense que as línguas devem ser para comunicar e não para confundir.

Felizmente já são muitas as vozes que clamam e para as quais a morte duma só língua é uma ameaça ao bem-estar da espécie humana, maior do que a morte duma espécie. **Tal como a biodiversidade é já considerada vital para a saúde da Terra também a diversidade linguística, cultural e intelectual deve ser considerada vital para a nossa sobrevivência como espécie.**

Esperemos caros colegas, que os nossos vindouros sejam eficazmente treinados e estejam conscientes destes desafios, senão morrerão em paralelo com as línguas. Elevemos o interesse público e a discussão sobre a sobrevivência das línguas sem a qual não teremos uma profissão. Façamos ouvir as nossas vozes neste deserto de mediocridade e laxismo para que seja reconhecido o nosso valor para a comunidade em geral e especificamente para as sociedades multiculturais e multiétnicas que existem já em quase todos os países. **“Nós, Tradutores somos paradoxais trabalhando para criar o idioma enquanto apresentamos o autor dos livros que acabámos de traduzir.** (Muñoz, Lopéz (Madrid 1934-?) vencedor do Prémio Anual de Tradução 2000 em Espanha pelo seu trabalho com Jane Austen, John dos Passos, William Faulkner, F. Scott Fitzgerald, Henry James, etc., traduzido do Inglês para espanhol)”

A sobrevivência das línguas neste século depende de todos nós enquanto as novas tecnologias criam um mundo instantâneo e sem fronteiras onde a autoridade se desvanece com a incapacidade dos governos para imporem regras sem serem questionados, o que nos cria novos dilemas éticos. Esperemos sermos capazes de honrar tão grandes desafios sem traduções como a doo piolho e do vómito. **“A Tradução hoje é essencial para reconhecer esta nova Europa em que pomos em contacto as culturas de todos os países diferentes** (Palazón, Reina, convencedor do Prémio Anual de Tradução 2000 em Espanha pelo seu trabalho com as Obras Completas de Paul Celan, traduzidas de alemão para espanhol)”.



9. MÁRIO ANTÓNIO PIRES CORREIA, CENTRO DE MÚSICA TRADICIONAL SONS DA TERRA/FESTIVAL INTERCÉLTICO DE SENDIM



RECOLHAS MUSICAIS DA TRADIÇÃO ORAL NA TERRA DE MIRANDA: A TRADIÇÃO NÃO MORRE COM A MUDANÇA

As recolhas musicais da tradição oral constituem registos de uma memória coletiva possível, num dado momento e em circunstâncias e contextos bem determinados. Assumem-se como documentos estáticos de uma dinâmica cultural, sendo de toda a relevância denunciar a ideia de que a tradição morre com a mudança ou que a tradição se opõe à mudança. O que desde logo nos remete para conceitos amplamente vulgarizados e pseudorregionalistas como os de autenticidade e de pureza do legado musical tradicional. A quebra da oralidade tal como a conhecemos ao longo dos últimos séculos, num presente em que a civilização da palavra é sufocada pela civilização da imagem, determina

uma análise crítica das mudanças nos espaços de visibilidade e nos contextos expressivos (e respetivos usos e funções), sem se perder de vista o referencial interativo do binómio tradição – modernidade. Em resumo: a tradição é o que é, diferente do que foi ou do que será.

De uma maneira infeliz e estranhamente ainda muito generalizada, encontra-se vulgarizada a ideia de que tudo quanto se refere ou relaciona com a dinâmica inerente ao conceito de "mudança" está ou pode ser diretamente associado ao desaparecimento e morte da tradição. Tendo por base este equívoco, não escasseiam tomadas de posição que consubstanciam atitudes puristas e passadistas. Nada de mais inadequado, pela noção de estatismo que confere à tradição.

Como se esta não tivesse a sua própria dinâmica evolutiva, resultante do próprio processo de transmissão. Atente-se, por exemplo, na evolução das sociedades e desde logo se constata a permanência contínua de dinâmicas que determinam os "caminhos" percorridos e os "saberes" acumulados. As modificações da "tradição" sempre se verificaram, renovando-a e reformulando-a ao longo dos tempos. Do mesmo modo, só pode concluir-se que uma determinada música só pode tornar-se tradicional através de um processo de constantes renascimentos, de continuadas modificações (H. Schippers).

De facto, a palavra "mudança" reflete um determinado processo de apropriação e de integração de elementos mais ou menos "estranhos": mas não foi precisamente isto que sempre sucedeu, ao longo dos tempos, com a música tradicional? Assim, a palavra "mudança" não é só um fator de irreversível como também inerente à própria noção de "continuidade", indispensável e indissociável do processo de transmissão da música tradicional.

Já vai sendo tempo de se afirmar com toda a veemência que são manifestamente inadequadas e desajustadas da realidade as ciências sociais quando insistem em afirmar que uma cultura é perfeita em si mesma e que não há qualquer necessidade de a modificar, que as mudanças são traumatizantes para todos e as migrações transnacionais são fatores de angústia e que o indivíduo em contacto com outras culturas perde a sua identidade.

As reflexões multidisciplinares têm vindo a revelar que estes postulados (que nos remetem para a célebre equivalência de Platão; estabilidade = equilíbrio) estão a ser preteridos por análises rigorosas e científicas, mais de acordo com o facto de ser na proximidade do equilíbrio que as estruturas se destroem (Ilya Prigogine, Prémio Nobel da Química).

Os fatores de "mudança" são garantes da "continuidade" expressiva da música tradicional, constituindo mesmo uma espécie de húmus revivificante e renovador, ao longo de todos os tempos (se bem que a distintos ritmos). A tradição não morre com a mudança: a música tradicional sempre se reafirmou, revigorou e sobreviveu com a integração de outrora "novos" elementos, num processo de apreensão e de integração que se assume como energia de continuidade. A ideia de mudança leva-nos a concluir que, em boa verdade, nunca houve uma sociedade totalmente tradicional. Anthony Giddens não hesita em afirmar que é um mito pensar que as tradições são impenetráveis à mudança, na medida em que elas próprias são inventadas e reinventadas (E. Hobsbawm).

1. CONTINUIDADE, VARIABILIDADE, SELETIVIDADE

O Congresso Internacional de Música Folclórica, realizado em 1954 na cidade de São Paulo, no Brasil, avançou com uma definição de música folclórica – como sendo o produto de uma tradição musical que foi evoluindo e se transmitiu oralmente - que consigna em si três elementos fundamentais: continuidade, variabilidade e seletividade.

O fator da continuidade determina uma corrente coletiva como garante de uma dinâmica de evolução, ligando-se o passado ao presente. E, neste sentido, importa reconhecer que o conceito de mudança faz parte integrante da própria noção de continuidade. O que de imediato nos remete para a necessidade de se compreender a música tradicional como sendo uma realidade de uma cultura em movimento.

Quanto ao fator da seletividade, desde logo importará reconhecer que apenas se conserva bem o que é cultural e socialmente relevante para uma determinada comunidade, que vai assegurando o corpo e a substância da tradição ao eger instintivamente as variantes mais apreciadas ou as que melhor e mais adequadamente satisfazem as necessidades e exigências culturais e sociais da mesma.

E, no que se refere ao fator da variabilidade, resulta que não podemos considerar a existência de originais mas sim de variantes de um mesmo espécime do repertório da música tradicional: sujeitos a um processo de transformação/confronto constante, recebem contributos, individuais e coletivos, podem ser mais ou menos expressivas e significantes, mas são todas legítimas "representantes" do património musical tradicional. Não deixa de ser digno de registo o fator de se ter consignado nesta definição a extrema importância do conceito de "mudança". De facto, não residirá a verdadeira essência da tradição na sua dinâmica de mudança como garante da sua continuidade expressiva?

2. AUTENTICIDADE E PUREZA

Resulta claro que os fatores da continuidade, variabilidade e seletividade introduzem elementos de desequilíbrio nos conceitos de "autenticidade" e "pureza" da música tradicional que superabundam nos mais diversos e distintos discursos regionalistas e localistas, não raro proclamando que este ou aquele espécime ou corpus musical exprime a singularidade deste ou daquele povo, por constituírem "autênticas joias" desse tesouro, único e singular, que querem ver ciosamente guardado e protegido de toda e qualquer contaminação vinda de fora. Trata-se de um discurso confuso, passadista e isolacionista: a tradição seria (ou deveria ser) algo de imutável, estático, parado e situado num tempo passado bem determinado; a tradição confinar-se-ia a um espaço bem concreto e definido, isolado (ou a isolar para preservar a sua identidade).

A este propósito escreveu Bruno Nettl:

Nenhuma cultura pode reivindicar como própria uma música sem admitir que partilha muitas características e provavelmente muitas composições com outras culturas vizinhas. Mas deve também aceitar-se que uma parte das qualidades essenciais e distintivas de uma determinada cultura de alguma maneira se infiltram na música. Um dos atrativos desta área reside em encontrar um equilíbrio entre a ideia da música

Anthony Giddens, por sua vez, considera que o conceito de tradição, tal como chegou aos nossos dias, não passa de uma criação da modernidade. Importa ter bem presente que, na Idade Média não existiu o conceito de tradição tal como chegou aos nossos dias, na medida em que se trata, de facto, de um conceito que foi criado pela modernidade: em plena época das Luzes, os Iluministas identificavam a tradição com o dogma e a ignorância para justificar o gosto e a fixação pelo que é novo, "moderno".

Nesta ordem de ideias, uma das muitas questões que se podem levantar em torno do âmbito e dos limites da tradição remete-nos para a velha mas sempre nova (ou renovada) questão do purismo. A noção de purismo na música tradicional (não raro associada à noção de autenticidade) apresenta desde logo uma rigidez contrária à dinâmica da mudança registada nas sociedades tradicionais ou no seio das quais se pretende enquadrar uma determinada tradição. Sendo um repertório tradicional um conjunto básico das diferentes expressões literárias e musicais que, seguindo um esquema semelhante e repetido (produção do tema, interpretação, divulgação e aceitação) correspondem a um "estilo" comum (Joaquim Diaz), a eventual submissão do mesmo à rigidez dos purismos é de todo irrealista e fantasiosa. Não corresponde à dinâmica evolutiva da sociedade.

O purismo recusa a mudança: como se uma sociedade pudesse mudar sem que esse facto se refletisse nas suas próprias tradições. A única atitude correta será, naturalmente, a de estudar as causas e a fenomenologia das alterações, verificar de que modo afetam o fundamental (esse legado que atravessou séculos de mudança constante, porque, como escreveu Luís de Camões, mudam-se os tempos, mudam-se as vontades e todo o mundo é composto de mudança...). Tradição inteiramente pura não passa de uma invenção. As tradições sempre incorporaram a mudança, a diferentes ritmos e de acordo com as dinâmicas da evolução global das sociedades tradicionais. As mais recentes investigações (Hobsbawm, Ranger, Giddens...) permitem-nos hoje concluir que todas as tradições foram inventadas e que nunca houve uma sociedade inteiramente tradicional: as tradições e os costumes foram criados por uma infinidade de razões, entre as quais ressalta a sua criação pelos agentes detentores do poder para proveito próprio e como forma de legitimação desse mesmo poder.

Por outro lado, é sabido que o progresso só é possível mediante uma certa heterodoxia, como bem o referiu José Fernandes Salas: O progresso nas artes, nas ciências na sociedade só foram possíveis admitindo uma certa heterodoxia – "*se fechas a porta a todos os erros deixarás de fora a verdade*", disse Rabindranath Tagore – que permite transgredir as normas e ultrapassar as regras de vez em quando. O mundo sempre avançou com o esforço coletivo quotidiano mas também graças ao facto de um certo dia alguém, com génio e inspiração, se atreveu a ser heterodoxo, com delineações que rompiam os moldes do politicamente correto...

No de todo inevitável confronto da tradição com a modernidade, regista-se, pois, um processo permanente de invenção e de reinvenção. Este confronto sempre existiu mas nos tempos presentes a sua intensidade é muitíssimo maior do que o foi nos séculos passados: o ritmo de incorporação dos elementos da modernidade na tradição obedecia a um processo lento, a tradicionalização acontecia a um ritmo que estava em consonância com o ritmo da evolução

dos tempos. O processo de tradicionalização - receção do material, decantação do mesmo e, finalmente, transmissão - tornou-se progressivamente mais complexo devido à ação de múltiplas variáveis.

3. O SUPORTE FONOGRÁFICO E A QUEBRA DA ORALIDADE. MUDANÇA DOS ESPAÇOS DE VISIBILIDADE.

No que se refere à música tradicional interpretada pelos respetivos depositários e transmissores, o "suporte" desse legado reside nos mecanismos da memória cultural coletiva. Trata-se de uma memorização do repertório total e permanente: porque não podia falhar a função quando requisitado para interpretar publicamente as músicas e os cantos dessa tradição. Assim o intérprete tradicional assume uma dupla função: memória e transmissão.

Com o advento dos suportes de registo fonográfico (bem como da internet), assistiu-se a uma verdadeira deslocação dessa função de memorização do plano mental para o plano físico. O que determinou uma espécie de "arrumação" inerte, de algum modo "arquivando" o legado da oralidade.

Deste modo, quebra-se justamente esse elo da oralidade, numa perda evidente da funcionalidade e contextualização. Com o aparecimento dos suportes de registo fonográfico, a fruição do tempo cultural descoletivizou-se em termos de acessibilidade. E a função cultural coletiva assentava na força da oralidade.

Regista-se, importa reconhecê-lo, uma democratização do acesso (fruição do produto cultural pela via da sua mercadorização). Há mais ouvintes/assistentes do que tradicionalmente havia: a comunidade rural dá lugar à comunidade mundial. No entanto, esta mercadorização das expressões das chamadas culturas-tradição não tem sido acompanhada pela divulgação/mercantilização de conteúdos informativos de natureza cultural. Registada a quebra da oralidade, esta seria, para muitos estudiosos e analistas destas questões a única via para obviar aos problemas de deslocalização, destemporalização, desfuncionalização e descontextualização.

São merecedoras de análise e de reflexão as implicações da mudança nos espaços de visibilidade da música tradicional: os espaços tradicionais (segadas, fiadouros, festas patronais, romarias...) foram perdendo funcionalidade, surgindo novos espaços de visibilidade (campanhas políticas, atos promocionais de natureza turística, feiras e mostras, comemorações...). As implicações desta mudança refletem-se nos repertórios, nos tempos festivos, na expressividade cultural, na relação com as comunidades de origem, etc. O que deve ser relacionado com a alteração dos tempos festivos.

Um dos aspetos porventura a exigirem mais reflexão será a questão da internet, na qual o sujeito coletivo dá lugar ao sujeito conetivo. Até há bem pouco tempo - em termos históricos - para se ouvir um tocador tradicional era necessário demandar a comunidade rural onde o mesmo residia e, normalmente, numa determinada ocasião festiva. Hoje, com uma simples manipulação tecnológica, esse tocador pode ser visto e/ou escutado onde quer que seja e em qualquer ocasião. Há aqui, por outro lado, uma questão de deslocalização do contexto no qual o tocador tradicional se exprimia, obedecendo às regras de uma certa funcionalidade.

Deste modo, o respetivo repertório poder ser escutado e/ou visto em qualquer altura, surgindo, pois, além de deslocalizado, também destemporalizado. Ou seja, um produto cultural oriundo de uma cultura-tradição transforma-se, pela via dos meios tecnológicos ao nosso dispor, num objeto de consumo. Ou seja, a informação é mercadorizada.

Uma outra reflexão situa-se no facto de a globalização da cultura não ir anular as questões da territorialidade, bem como da inerente temporalidade. Filma-se ou regista-se, por exemplo, um determinado ato cultural que se coloca posteriormente na rede da internet ou se disponibiliza através de um suporte digital. A tradição já não corre o risco de desaparecer, a transmissão é eterna. Mas não é dinâmica, não incorpora a mudança e, como tal, não está de modo algum garantida nem criadas as condições para que possa ser garantida a respetiva continuidade expressiva. Tornou-se um produto cultural objeto de consumo. Neste contexto, as modas de baile, por exemplo, já não se destinam a ser bailadas coletivamente mas sim a serem exibidas e de uma forma que não fomenta a participação. Na internet continua a haver uma audição coletiva do tocador tradicional mas não como reunião física, antes como um somatório de individualidades.

Neste contexto, afigura-se-nos ser absolutamente necessária uma redefinição dos conceitos de "público" e de "coletivo" no que se refere à fruição (pública) do ato cultural. Ou seja, o que mudou e de que forma é que mudou em termos de assistência/audição? Claro que se registam problemas de acesso (infoexclusão), de democratização da cultura mas, de um modo geral (e não só potencial mas concreto e real) alarga-se de forma quase incomensurável o público recetor.

Mas haverá que refletir, ainda, sobre as questões da interatividade: como lidar com esta possibilidade em termos de informação e de comunicação, como gerir esta partilha global extraordinariamente alargada? É um facto que, por outro lado, não podemos ser só recetores de informação: é importantíssimo criar conteúdos, porque existem plataformas para tal efeito mas com grande carência de conteúdos.

4. TRADIÇÃO E MODERNIDADE

Trata-se de um singular confronto entre a tradição e a modernidade, num tempo bem concreto e definido, em mudança permanente, que nos exige uma reflexão permanente sobre os caminhos feitos. Com a certeza de que as certezas são muito poucas e as dúvidas muitas e em constante redefinição. Um confronto que procura compreender e intervir no processo do esquecimento de forma prática e adequada a contextos de mudança permanente. Como afirmou Aldo Rossi, a função passa e a forma permanece. No entanto, deverá ter-se bem presente que desaparece da memória tudo o que perde vigência, que deixa de ter interesse, até porque não é nem nunca foi possível conservar tudo.

Um estudioso como Walter Ong considera que o processo da chamada amnésia seletiva (esquecimento de todo um repertório desfuncionalizado normalmente associado a um conjunto de tarefas ou de atividades que deixaram de ser efetuadas ou a rituais extintos) é um aspeto do fenómeno da homeostasia: as culturas de tradição oral tendem a eliminar ou a substituir as expressões correspondentes a estados de coisas que perderam funcionalidade ou significação na vida quotidiana.

Em algum momento o que hoje consideramos ser antigo já foi novo: o presente é o passado do futuro e a memória coletiva dos povos retém os sinais de identidade produzidos pela acumulação do que é importante e positivo da sua história. Quando amamos o passado devemos fazê-lo com consciência a mais plena possível de que esse passado deve continuar a ser passado. E, deste modo, estamos a amar o presente, fazendo com que, no futuro, fique um rastro indelével da cultura do nosso tempo.

Sendim, 4 de setembro de 2004

10. CECÍLIA FALCÃO, E.S. MIGUEL TORGA, BRAGANÇA,

11. CLÁUDIA FERREIRA, UNIVERSIDADE DE AVEIRO

12. CLÁUDIA MARTINS, ESEB, IP BRAGANÇA

13. MANUEL MOREIRA DA SILVA, ISCAP, PORTO

RECURSOS PARA A TRADUÇÃO TÉCNICA E CIENTÍFICA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UM DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO EM GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO” (TRABALHO FINAL NÃO ENTREGUE)

A presente comunicação enquadra-se na assunção de que a Terminologia desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e evolução da tradução técnica e científica. Através da análise do domínio concetual da Geografia da População, um domínio de grande atualidade e de natureza marcadamente interdisciplinar, tem vindo a ser construído um dicionário terminológico em alemão, espanhol, francês, inglês e português, que resulta de um trabalho de equipa entre especialistas e terminólogos.

Este dicionário, sob a forma de uma base de dados do conhecimento que usa várias ferramentas de processamento da informação linguística, pretende funcionar como uma obra de referência para especialistas e estudantes de Geografia da População e servir como ferramenta de apoio ao trabalho do tradutor de e para Português. Paralelamente, tem ainda a intenção de harmonizar e normalizar à medida que a língua se adequa à evolução e à necessária divulgação do conhecimento técnico e científico, enquadrando-se nos objetivos de uma política de língua consciente e eficaz.

Desta forma, o contributo dos linguistas e dos terminólogos apresenta-se como fundamental no âmbito da linguagens de especialidade e da tradução através da tradução fidedigna de conceitos, que contribui para uma delimitação de fronteiras entre áreas concetuais contíguas, do aproveitamento pelos especialistas dos recursos linguísticos existentes e mais adequados e mesmo da criação de novos termos para conceitos novos ou sem designação.



CLÁUDIA MARTINS (SENTADA) E CECÍLIA FALCÃO (EM PÉ) - MANUEL MOREIRA DA SILVA

14. ISA MARA DA ROSA ALVES UNISINOS – SÃO LEOPOLDO – RS – BRASI)



A AMBIGUIDADE E A TRADUÇÃO AUTOMÁTICA: UMA ANÁLISE DO DESEMPENHO

Este trabalho apresenta uma visão crítica sobre os tradutores automáticos e o fenômeno da ambiguidade.

A meta principal desta pesquisa é mostrar como os tradutores automáticos tratam desse complexo fenômeno linguístico.

No intuito de fundamentar tal avaliação, iniciaremos apresentando brevemente a área da Tradução Automática (TA), comentando sua importância, bem como os tipos de tradutores existentes e as técnicas por eles empregadas.

Posteriormente, tratamos do fenômeno da ambiguidade sob a ótica da Linguística Propomos, então, uma nova organização para o tratamento teórico do referido fenômeno, haja vista que na literatura nos deparamos com definições imprecisas e sobrepostas.

O critério fundamental adotado para essa classificação é a fonte de ambiguidade, a qual pode estar no léxico, na sintaxe, ou no contexto extralinguístico.

Concluimos o trabalho com uma síntese do estudo empírico, no qual os tradutores automáticos foram submetidos a um teste no intuito de avaliar seu desempenho frente aos casos de ambiguidade apresentados na seção anterior.

1. INTRODUÇÃO

Este é um estudo interdisciplinar, comprometido com a Linguística, porém, trata de questões que fazem interface com a Linguística Computacional, subárea da Inteligência Artificial.

Neste trabalho apresenta-se uma visão crítica sobre os *tradutores automáticos* e o fenômeno da *ambiguidade*, procurando mostrar como os *tradutores automáticos* processam esse complexo fenômeno linguístico. Para tanto, inicialmente, faremos uma sintética apresentação dos tradutores automáticos; em um segundo momento, analisaremos o fenômeno da ambiguidade propondo uma reorganização de suas nomenclaturas; por fim, relataremos o desempenho dos tradutores automáticos submetidos ao teste.

2. TRADUTORES AUTOMÁTICOS

Para realizar um bom trabalho, um tradutor humano precisa se preparar bem para a tarefa da tradução, além do domínio da estrutura linguística é fundamental o conhecimento sobre o tema a ser traduzido. Um tradutor automático, da mesma forma, pode desempenhar melhor sua função se for realizado estudo linguístico minucioso e empregados métodos adequados para processar da melhor forma as *ambiguidades*, *anáforas* e *ideias implícitas* da língua natural.

Há diferentes formas de utilização de sistemas de tradução, bem como diferentes graus de interferência humana permitida/exigida pelo tradutor. Os tradutores variam quanto ao número de línguas envolvidas no processo: *bilingues* ou *multilíngues*; quanto à reversibilidade do processo tradutório: *bidirecionais* ou *unidirecionais*; quanto ao papel do usuário no processo tradutório: *interativos* (possibilitando interferência humana durante o processo tradutório) ou *não-interativos* (possibilitando a interferência somente na pré ou pós-edição do texto).

Os tradutores são implementados com diferentes técnicas de tradução. A arquitetura mais simples é a *direta* ou *transformadora* (do Inglês: *transformer*), na qual não há nenhum estágio intermediário entre a passagem da língua-fonte (LF) para a língua-alvo (LA), há uma simples transformação de um-para-um nos níveis apenas gramatical ou morfológico. A arquitetura *indireta* ou baseada em *conhecimento linguístico* é uma técnica mais elaborada que consiste, quase sempre, técnicas de correspondências entre a LF e a LA nos níveis *sintático*, *semânticos* ou *sintático-semântico*; essa arquitetura pode basear-se em regras de *transferência* ou *interlíngua*.

3- AMBIGUIDADE

A ambiguidade (Empregamos aqui o termo ambiguidade como denominação geral que engloba todos os tipos e subtipos de multiplicidade de sentidos) é um desafio tanto para a Linguística quanto para a Computação. A diferença é que sob a ótica da Linguística teórica, os autores consideram esse fenômeno *como* uma riqueza da língua. Para a TA, no entanto, a *ambiguidade* é um problema a ser superado. Contudo, termos como *polissemia*, *ambiguidade*, *homonímia*, *vagueza* ou *vaguidade*, *indeterminação*, muitas vezes, são empregados de forma indiscriminada entre os estudiosos. Tendo em vista tal cenário, dedicaremos-nos a propor uma nova organização para o tratamento teórico do referido fenômeno, ressaltando que não se tem compromisso com nenhuma teoria em especial, o objetivo é apenas descobrir que tipos de fenômenos ambíguos realmente existem e como eles são denominados por diversos autores.

3.1 TIPOS DE AMBIGUIDADE

A partir da análise das classificações de ambiguidade estabelecidas por diversos autores (como Cruse, 1986 e 2000; Kempson, 1977; Moura, 2002; Poesio, 1996; Pustejovsky, 1995), optou-se por sistematizar os tipos de ambiguidade sob as três visões de significação que alternam-se como fonte da multiplicidade de sentidos: *semântica*, *sintaxe* e *pragmática*. Lembramos, no entanto, que determinar em que medida a significação tem como fonte o contexto ou é uma propriedade intrínseca ao léxico nem sempre é possível; conforme veremos na sequência, há tipos de ambiguidade que situam-se na fronteira entre uma fonte ou outra.

3.1.2 AMBIGUIDADE LEXICAL

A ambiguidade semântica lexical compreende os casos de ambiguidade que têm origem no léxico, ou seja, aqueles casos de multiplicidade de sentidos que ocorrem quando a própria palavra pode estar associada a mais do que um referente. Os tipos de ambiguidade lexical analisados foram: (i) polissemia; (ii) homonímia; (iii) vagueza ou vaguidade; e, (iv) uso conotativo da linguagem.

Adotamos aqui a concepção de *polissemia* que a define como a propriedade que uma palavra possui de apresentar diferentes sentidos sem que os mesmos sejam opostos ou excludentes. Os diferentes sentidos polissêmicos relacionam-se em maior ou menor grau dentro de um mesmo sentido geral. Exemplo clássico de polissemia pode ser encontrado na palavra *posição*, a qual pode se referir *postura física*, *local*, *disposição*, *situação* ou *circunstância*, *situação econômica*, ou ainda *opinião*. Percebemos que *posição* apresenta sentidos diferentes, porém há alguma relação entre eles. Há, no entanto, palavras que apresentam uma variação de sentido conforme o contexto em que são empregadas é ainda mais sutil, percebe-se apenas uma focalização maior em uma das propriedades de significação, os sentidos nestes casos não são nem excludentes, nem antagônicos. Esse é o caso de palavras como *universidade* nos seguintes exemplos: (i) A universidade está em festa. (= grupo de pessoas que fazem parte da *universidade*); (ii) A UNISINOS começa em fevereiro. (= processo de aprendizagem que se dá na *universidade*); (iii) A universidade foi fundada há 31 anos. (=instituição *universidade*); (iv) A universidade está em obras. (=estrutura física da *universidade*). *Universidade* é considerada sistematicamente polissêmica – de acordo com Cruse (2000) – ou *logicamente polissêmica* – de acordo com Pustejovsky (1995).

Esse tipo de polissemia apresenta duas propriedades básicas: (i) os sentidos não são excludentes, razão pela qual Pustejovsky (1995:150) denomina-a de *polissemia complementar*; (ii) o mesmo tipo de variação de sentido pode ser encontrado em várias outras palavras, diz-se que é possível identificar conjuntos de palavras que apresentam o mesmo tipo de variação, por isso este fenômeno é chamado de *polissemia sistemática* ou *regular*.

3.1.2.1 HOMONÍMIA

A homonímia, ou ambiguidade contrastiva, ocorre quando um item lexical carrega dois significados distintos que se manifestam sob a mesma forma gráfica e/ou fonológica. Na literatura apresentam-se diferentes critérios para definir homonímia. Por se tratar de um estudo sincrônico do significado, como definição de base, será considerada aqui a seguinte: “A situação na qual um item lexical é associado com ao menos dois sentidos diferentes sem relação entre si” (Pustejovsky & Bouguraev, 1996, p. 2) (apud Moura (2000:95). Esta definição vem a justificar a denominação dada por

Pustejovsky (1995:150) a este fenômeno de multiplicidade semântica: *ambiguidade contrastiva*. Bem como a *polissemia*, a *homonímia* ocorre tanto entre nominais quanto verbos. Contudo, ela é bastante representativa entre essa segunda classe. Ex.: *assistir* (cuidar ou observar), *tomar* (ingerir ou assumir/adotar), *suspender* (elevar ou privar-se de) entre outros.

Há quatro características típicas do fenômeno da homonímia:

- (i) *as palavras homônimas possuem mais de um sentido;*
- (ii) *o significado se dá através da interpretação da palavra em si dentro do contexto da frase; que*
- (iii) *há um número relativamente determinável de significados que se restringe às possibilidades semânticas do léxico; por fim e decisivamente conclui-se que*
- (iv) *não há relação semântica entre os significados e que eles são mutuamente excludentes. Tem-se, então, a comprovação de que entre homônimos não é possível estabelecer um sentido de base – como na polissemia –, pois os sentidos são totalmente incompatíveis, ou seja, contrastantes.*

3.1.2.2 VAGUEZA OU VAGUIDADE

A fonte do fenômeno da vagueza ou vaguidade encontra-se no limite entre o léxico e o contexto. Pode-se considerar que uma palavra é *vaga* quando não é possível – apenas com as informações fornecidas por ela, ou seja, no léxico – recuperar seu referente ou sentido com precisão. Kempson (1977) diz que a *vagueza* ocorre quando uma palavra gera casos duvidosos de aplicação a certos seres ou situações.

Exemplo claro de palavra vaga temos nos *adjetivos escalares* (rico, pobre, gordo, magro), bem como o clássico caso do adjetivo *bom*. Em ambos os casos, tanto os limites de aplicação quanto sua aplicabilidade é subjetivo. Para Pustejovsky (1995:120), adjetivos como *bom* devem ser considerados caso de *polissemia complementar* – ou seja, um termo que não é contrastivamente ambíguo – porque apresenta um diferente sentido dependendo do nome o qual está modificando.

Enfatizamos que o significado das palavras vagas inicia no léxico, porém, elas só têm seu significado completo se a elas forem somados elementos extralinguísticos. Portanto, apesar deste tipo de ambiguidade ter sido considerada lexical, é importante destacar que as palavras vagas apresentam fortes influências de elementos extralinguísticos.

A desambiguação é necessária no caso da homonímia, mas não no caso da polissemia e da vagueza. Moura (2002:97) apresenta uma escala de incompatibilidade entre as acepções dos itens lexicais indeterminados que coloca no mais alto grau de incompatibilidade das palavras homônimas, no mais baixo grau as palavras vagas e num ponto intermediário as palavras polissêmicas.

De um modo geral, a questão a ser abordada é a diferença entre o sentido lexical que é representado no léxico (polissemia) e o sentido lexical que é gerado pelo contexto extralinguístico (*vagueza*). No entanto, ainda falta um critério consistente para separar, nessa escala, a *polissemia* da *vagueza*.

3.1.2.3 USO CONOTATIVO DA LINGUAGEM

Nesta seção serão estudadas tanto palavras quanto expressões que variam entre o seu sentido literal e o conotativo. Ela é considerada por Cruse (2000:238) como um caso de “*polissemia não linear*”, isso porque não liga *palavra a palavra*, mas sim, uma *palavra a conceitos* que foram a ela associados por semelhança. Determinado item lexical adquire duplo sentido por meio do uso metafórico através de alguma comparação mental que é feita em um dado momento da história da língua e acaba sendo incorporada no léxico, incluem-se aqui palavras isoladas ou *expressões idiomáticas*.

Como exemplo podemos ter os dois sentidos da palavra *pegar*:

- (i) Vou correr para *pegar* aquele emprego (=consequir);
- (ii) Vou correr para *pegar* aquela bola (=agarrar).

3.2. AMBIGUIDADE NÃO-LEXICAL

Serão apresentados aqui casos que envolvem *ambiguidade estrutural* ou *sintática*; classificados como *ambiguidade aberta* ou *pragmática*, na qual a consideração do contexto extralinguístico é indispensável na interpretação do significado.

3.2.1. AMBIGUIDADE ESTRUTURAL OU SINTÁTICA

Os casos de *ambiguidade sintática* ou *estrutural*, como também são chamados, são talvez os mais simples de serem identificados, pois ocorrem pela combinação dos elementos frasais que exercem funções indeterminadas. Nesse caso, não há nenhum item lexical ambíguo, nem nenhuma indeterminação quanto ao referente de cada palavra; o que acontece é que há dúvidas sobre qual a relação entre os elementos dentro da frase.

Identificamos fundamentalmente dois tipos de ambiguidade sintática. No primeiro caso, há apenas uma ambiguidade sintática, mas observando o contexto extra sentencial da frase a ambiguidade se resolve, ex.: Lá vai a moça do carro que abanava. (*fonte*: Guedes & Moreno (1989:90)). No segundo caso, a ambiguidade realmente acontece no nível sintático e sintático-semântico, ex.: PFL tenta evitar manobras para salvar Jader. Fazendo apenas uma análise sintática da frase acima ficamos na dúvida se o SP *para salvar Jader* é um modificador da oração *PFL tenta evitar manobra* – dando o sentido de que o partido está pretendendo defender *Jader* e que as manobras são para incriminá-lo – ou apenas é modificador do N *manobra*, significando que *PFL* está contra o *Jader* e que as *manobras* que estão para serem feitas são para salvá-lo. A desambiguação nesse caso só é possível se o leitor ativar o conhecimento de mundo de qual é o partido de *Jader*. Esse segundo exemplo foi adaptado de uma reportagem jornalística, situação na qual muitos problemas podem acontecer por conta desse duplo sentido. Esse segundo exemplo foi adaptado de uma reportagem jornalística, situação na qual muitos problemas podem acontecer por conta desse duplo sentido.

3.2.2. AMBIGUIDADE ABERTA OU PRAGMÁTICA

Sob esse rótulo, emprestado de Cruse (2000:92), estão os casos de ambiguidade fortemente influenciados pelo contexto extralinguístico, que, portanto, só podem ser resolvidos a partir da análise da situação na qual a frase se situa. Há, nesses casos, uma fraca influência do conteúdo lexical na delimitação do significado, em oposição a uma forte e

decisiva influência contextual. Uma segunda característica refere-se ao número de significados, os quais são infinitos dependendo do contexto em que ocorrem.

Cruse (2000:92) apresenta um exemplo de palavra que se torna ambígua devido a elementos implícitos que a asserção carrega, como é o caso de *caminhar* nas seguintes frases: (1) Alice já pode caminhar e ela tem apenas 11 meses; e (ii) Eu normalmente caminho até o trabalho. Tanto (i) quanto (ii) possuem o mesmo. Não são maneiras diferentes de caminhar, o que difere um enunciado do outro é a ideia implícita de que cada item lexical carrega devido ao conhecimento enciclopédico. No exemplo (i) fala-se em conseguir ficar em pé sem ajuda. No caso (ii) o enfoque é dado para o meio de locomoção utilizado pelo enunciador.

3.2.3 AMBIGUIDADE INTENCIONAL OU PERCEBIDA

Analisa-se o caso da *ambiguidade percebida* ou *intencional* como uma seção à parte, porém este não é um tipo de multiplicidade semântica distinto dos demais. Em qualquer um dos casos acima a propriedade da *intencionalidade* pode estar presente. O que caracteriza esse fenômeno não é a fonte da ambiguidade, mas a intencionalidade do falante de fazer com que o leitor perceba a ambiguidade de determinada frase.

Dentre os autores estudados, Poesio (1996:173) é o único que trata desse tipo de ambiguidade como um fenômeno em especial. O autor enfatiza que a *ambiguidade intencional/percebida*, a qual é resolvível no contexto, presta-se a diferentes propósitos como a publicidade e o humor.

4- O DESEMPENHO DOS TRADUTORES FRENTE A CASOS DE AMBIGUIDADE

Nesta seção será apresentada uma avaliação do desempenho dos tradutores com relação a palavras, expressões e frases ambíguas, porém, não se pretende determinar qual o melhor tradutor, nem apresentar soluções para os problemas. Destaca-se, ainda, que não foi possível fazer uma análise comparativa entre os resultados e as arquiteturas com as quais são implementados por não haver documentação pública que permitisse a consideração de tais detalhes.

4.1. METODOLOGIA

O estudo apresentado aqui conta com quatro tradutores, são eles *Systran (SYS)*, *Free Translator (FTR)* – disponíveis na Web livremente -, *L&H Power Translator Pro (PTP)* e *Micro Power Delta Translator 2.0 (DT)* - comercializados. *SYS*, *FTR* e *PTP* são tradutores multilíngues, já o *DT* é um sistema bilingue. Todos eles são tradutores bidirecionais. É importante destacar que apenas o tradutor *DT* é interativo, possibilitando a interferência humana durante o processo tradutório na medida em que apresenta opções de traduções em palavras geralmente ambíguas ou que indica que determinada palavra não consta em seu léxico e possibilita a inclusão.

Os sistemas de TA acima citados foram avaliados de acordo com sua capacidade de tradução de casos ambíguos utilizando como LF o Português e como LA o Inglês. Para testar o desempenho das ferramentas, foram escolhidas frases referentes a 13 termos, incluindo verbos e nomes; 3 expressões idiomáticas; e 4 frases estruturalmente ambíguas.

A partir da seleção dos termos, procurou-se encontrar frases de múltiplas interpretações por ocasião do léxico, da sintaxe ou do contexto extralinguístico (pragmática), conforme explicitado na seção 3. Dessa forma, foram submetidas aos tradutores 38 frases de fontes variadas, tais como os *corpora* eletrônicos CETENfolha e ZERO Hora (Brasil) e CETENpublico e COMPARA (Portugal). É importante destacar que, visto que o foco deste trabalho é o tratamento dado à ambiguidade pelos TA, apesar de perceber a existência de vários outros problemas linguísticos nas traduções, atentamos exclusivamente à análise dos termos, expressões ou frases ambíguas em questão.

4.2. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Apesar de a TA ter sido a primeira aplicação não numérica das ciências da computação – 1949 com a calculadora científica de Booth e Weaver – no Brasil, o desempenho dos sistemas de tradução ainda está muito aquém do que seria ideal. Entretanto, apesar dos problemas enfrentados pela TA, a importância e a necessidade de um auxílio automático de tradução que possa agilizar o trabalho de um tradutor humano aumentam a cada dia.

Em linhas gerais, podemos dizer que o desempenho dos tradutores apenas parcialmente satisfatório. Com exceção do DT o qual, na maior parte das vezes, indicou que há multiplicidade semântica nas palavras, os demais tradutores, geralmente, não só não percebem a tradução mais adequada para o contexto, como não indicam que pode haver ali outra possibilidade de tradução. Dessa forma, acabam dificultando o trabalho do tradutor humano ao invés de auxiliá-lo.

Para ilustrar o desempenho dos tradutores, bem como a avaliação feita, apresentamos um caso de homonímia com mudança categorial. A palavra de ilustração será *canto*, como verbo ou como substantivo. No caso de *canto*, primeira pessoa do singular do presente do indicativo, todos os tradutores fizeram a escolha lexical correta sem sugerir segunda opção, traduzindo o termo como *sing*. No entanto, na tradução do nominal *canto*, nem todos acertaram. Conforme podemos observar na tabela 1 “Homonímia: *canto1*”:

TABELA 1 – HOMONÍMIA: CANTO 1

FRASE – “O CANTO DO QUARTO ESTÁ SUJO.”	
Ferramentas	Resultados
Systran	I sing it of the room is dirty.
Free Translator	The corner of the room you go dirty.
Delta Translator 2.0	The corner/song of the room/fourth is dirty.
Power Translator Pro	The corner of the room is dirty.
Fonte da frase: criação minha	

Os resultados apresentados pelo FT e DT foram animadores neste caso. Isso porque, além de perceberem a ambiguidade do termo, o aplicaram corretamente. FT fez as escolhas certas – *sing* para verbo e *corner* para o substantivo – sem apresentar opções ao tradutor humano uma vez que não é um tradutor interativo. Já o DT optou pela tradução correta do verbo e em relação ao substantivo preferiu sugerir as opções *corner* e *song*.

Entretanto, os bons resultados não são verdade para todos os tradutores. Como podemos observar na tabela acima, o SYS apresenta uma tradução bastante problemática. A frase torna-se incompreensível e as razões para tamanha confusão não se pode imaginar. No entanto, é facilmente compreensível a escolha feita pelo PTP, pois ele realizou seleção inadequada de contexto semântico, porem não no gramatical.

5. CONCLUSÃO

Este trabalho evidenciou o fato de que há ainda muito a ser desvendado tanto pela TA quanto pela Linguística no que se refere a palavras, expressões ou frases que apresentam múltiplos sentidos. A ambiguidade dificilmente se torna um problema na comunicação entre pessoas. Entretanto, para teorias semânticas e para o Processamento da Linguagem Natural (PLN) ela é o grande desafio.

O desempenho apresentado pelas ferramentas ressalta o fato de que é necessária a construção de um sistema que inclua informações semânticas. Contudo, ainda assim, da forma como se apresentam atualmente, os tradutores podem ser úteis a qualquer usuário, desde que ele conheça as vantagens e limitações da ferramenta a ser utilizada.

Por fim, lembramos a importância e quão produtiva podem ser pesquisas integradas entre linguistas e informatas a fim de construir ferramentas de PLN cada vez mais eficientes.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Arnold, Doug. et al. (1994) Machine translation: an introductory guide. NCC/Blackwell, Manchester: Oxford, 1994.
2. Cruse, D. Alan. (2000) Meaning in language: An introduction to semantics and pragmatics. New York: Oxford University Press.
3. Cruse, D. Alan. (1989) A. Lexical semantics. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Guedes, P. C.; Moreno, C. (1989) Curso básico de redação. São Paulo: Ática.
5. Kempson, Ruth. (1997). Semantic theory. New York: Cambridge University.
6. Moura, H. M. Maurilio. (2002) "Polissemia: entre o léxico e o conhecimento enciclopédico". São Leopoldo, UNISINOS, 20 mar. Palestra.
7. Ortiz, A. Moreno. (1998/7) Diseño e implementación de un lexicón computacional para lexicografía y traducción automática. Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
8. Poesio, Massimo (1996). 'Semantic ambiguity and perceived ambiguity'. In: Deemter K. V.; Peter Stanley. Semantic Ambiguity and Underspecification. Stanford: CSLI Publications.
9. Pustejovsky, James (1995). The generative lexicon. Mass., Cambridge: The MIT Press.

Uma versão completa deste trabalho foi apresentada em 2003 como requisito para conclusão do final do curso de Letras de Isa Mara Alves sob orientação da prof. Dra. Rove Chishman.

15. REBECA HERNÁNDEZ , UNIVERSIDAD SALAMANCA (APRESENTAÇÃO POR JOÃO PEDRO CARAVACA, UNIVERSIDADE CATÓLICA, PORTO/ESE IPB BRAGANÇA)



s autores das chamadas literaturas pós-coloniais recorrem a uma série de complexas estratégias como a nativização, a africanização ou a relexificação (cf. Vega 2003) para representar o contexto de miscigenação em que se veem imersos. Deste modo, o processo tradutológico interlinguístico destes autores supõe um desafio de grande complexidade para o tradutor. Na sua obra *The Location of Culture* (1994), Homi K. Bhabha estabelece a noção de “Third Space” para designar esse espaço híbrido de mistura que reproduz esta realidade e que implica uma resistência cultural à imposição ocidental. No âmbito literário, este terceiro espaço vê-se reduzido a uma realidade mental que pode ser redefinida segundo os pressupostos da teoria cognitiva como um espaço mental intermédio (Fauconnier 1985, 1997). É neste espaço mental intermédio que se produz a chamada integração concetual (Fauconnier e Turner, 1994) e que representa a natureza híbrida da realidade recriada na ficção através da expressão linguística. Nesta comunicação vamos considerar como a visão da realidade textual desta perspetiva cognitiva pode ajudar na tradução de obras pós-coloniais de língua portuguesa para uma outra língua.

No seu artigo “O conceito de equivalência na tradução inglesa de *A Ilustre Casa de Ramires*”, compara Manuel Gomes da Torre a ação de ler à de viajar, através do tempo e também através do espaço e das culturas; viajar faz com que nos encontremos com “*o diferente, com o estranho, com o exótico*” e, mesmo que não nos apercebamos destes aspetos de igual forma a como são apercebidos por aqueles que estão imersos nessa determinada cultura, atingimos um conhecimento, embora talvez superficial, destes elementos no seu próprio contexto. Conclui Gomes da Torre dizendo que, se algum dia chegarmos a conhecer bem estes elementos, “*até podemos começar a senti-los da mesma forma que aqueles a que andam mais ligados. Essa, afinal, também é uma das funções da tradução como processo de ponte entre línguas e culturas*” (1996:10-11).

Segundo Simon, na atual era da globalização vivemos em mundos “traduzidos” e a tradução torna-se um fenómeno fulcral na criação e transmissão de valores culturais (1997: 462-463). Todavia, na tradução enquanto canal de transmissão cultural, e como argumenta Martín Ruano (2004: 265-266), podem gerar-se mal-entendidos, choques; pode desembocar a tradução num desencontro mais do que no encontro desejado. Como afirma Simon, os problemas com que o tradutor depara nas escritas pós-coloniais têm a ver com uma significação cultural que não aparece nos dicionários e que é preciso encontrar na perceção de como a língua está ligada à realidade local, às formas literárias e às identidades cambiantes (Simon 1997: 464).

Outro aspeto relevante é que, como afirma Venuti, a tradução não é senão uma assimilação à cultura de chegada; para ele, traduzir é inevitavelmente uma atividade domesticadora que não pode ser definida como uma comunicação entre iguais, já que é fundamentalmente etnocêntrica, sobretudo se atendemos às relações assimétricas que se dão entre as diferentes culturas e línguas que Venuti classifica, em termos de poder, em *major* e *minor languages* (cf. Venuti 1997, 1998b). Mais ainda, a *recepção* cultural pode acabar por formar uma visão estereotipada do *outro* atendendo a interesses etnocêntricos (cf. Carbonell); neste sentido, estudos recentes têm chamado a atenção para a necessidade de transcender o etnocentrismo/eurocentrismo na tradução de, especialmente, textos pós-coloniais (cf. Bandia 1995; Carbonell 2003; Martín Ruano 2003). Entretanto, teóricos como Berman (1985), Venuti (1997,1998a), Vidal (1998), Bandia (2001, s.d.) ou Carbonell (1999) advogam por uma ética tradutológica que visa combater o

etnocentrismo e escapar ao poder cultural (e não só) de chegada através da consciência e do respeito para com as características intrínsecas do texto original.

Ora bem, na sua obra *The Location of Culture* (1994), Homi K. Bhabha propõe a necessidade de abordar os estudos pós-coloniais de uma perspetiva teórica que escape de uma perceção das culturas como elementos unitários e independentes categorizados em divisões dualísticas e polarizadoras do tipo mesmo/outro, colonizador/colonizado ou branco/negro, por exemplo.

É completamente aceite o facto de as culturas não serem realidades monolíticas, mesmo por autores que num princípio puderam oferecer nos seus estudos a visão aparentemente binária à que se refere Bhabha. Este é o caso de Edward W. Said quem, no seu "Post-Scriptum" à edição de 1995 do *Orientalismo*, afirma " [...] *um dos avanços da moderna teoria cultural é a consciência, quase universalmente aceite, de que as culturas são híbridas e heterogéneas e que [...] as culturas e as civilizações se encontram tão inter-relacionadas e interdependentes que não é possível subtrair a unidade ou a simples descrição da sua individualidade*" (Said 2004: 412).

Este ponto de vista aparece também noutra obra de Said, *Culture and Imperialism*, onde remete para o facto de a cultura ser híbrida, mesclada e impura (1993:14) e onde sublinha a questão de as chamadas culturas pós-coloniais acarretarem ao mesmo tempo a cultura do colonizador e a do colonizado (1993: 212-216). Em relação ao contacto entre culturas, encontramos também categorias de interesse como a "contact-zone" de Mary Louise Pratt, quem estabelece as chamadas zonas de contacto, espaços sociais que atuam como pontos de interseção e de co-presença de práticas e entendimentos entre culturas díspares e normalmente assimétricas através do fenómeno da transculturação (cf. Pratt 1992). Pode-se destacar também o conceito de heteroglossia de Bakhtin que James Clifford aplica às culturas para as definir como a interseção, a justaposição e o diálogo aberto, criativo, entre subculturas (1988: 23, 46).

No caso de Bhabha, o seu ensaio "The Commitment to Theory" incluído em *The Location of Culture*, advoga, em oposição às categorias dualísticas a que já nos referimos, por um compromisso teórico que parta de uma conceção cultural situada na miscigenação, na hibrididade. É aqui onde surge o conceito de espaço intermédio ou terceiro espaço, emergente do interstício que deixa de lado o multiculturalismo e a diversidade de culturas para dar lugar à articulação da hibrididade cultural (1994: 38). Ora, como diz Maria Fernanda Afonso, no seu recente estudo sobre o conto moçambicano e em relação ao terceiro espaço de Bhabha e à literatura, "*dentro do debate pós-colonial, a literatura tem uma função primordial na descolonização cultural e espiritual, originando interações entre sistemas linguísticos, religiões bíblicas e crenças animistas [...]. O resultado destas operações é um espaço propício à dialogicidade heterogénea, um texto híbrido, uma língua híbrida, que reflete a cosmogonia do homem pós-colonial*" (2004: 241). Podemos afirmar assim, que as culturas pós-coloniais decorrem no terceiro espaço e que, como é óbvio, a literatura se produz também neste terceiro espaço e é, portanto, neste espaço de confluência que emerge a obra literária.

No terceiro espaço não só se dá a hibridação, miscigenação entre inúmeros elementos das diferentes culturas: é também onde se articula o lugar para a resistência. Afirma Bandia que a cultura se torna numa fonte para a identidade (1995: 490) e se olharmos para o panorama literário das literaturas africanas de língua portuguesa só temos de dar

conta da imensa importância que tiveram os intelectuais e escritores africanos na luta pela formação e pela emergência das suas respectivas nações. Este facto é salientado por Pires Laranjeira no posfácio ao seu *De letra em riste* “A edificação das literaturas africanas de língua portuguesa acompanha a construção de um novo poder político, primeiro clandestino e, depois, triunfante. Os homens que escrevem são os mesmos que pensam e politicam.” (Pires Laranjeira 1992: 14) A resistência, pois, surge e decorre no terceiro espaço. Assim e dentro do terceiro espaço temos também resistência às culturas europeias. Para desenvolver a resistência à imposição europeia, linguística, cultural e de outros tipos, é bem sabido (cf. Ashcroft *et al.* 1989, 1995; Vega 2003) que os autores pós-coloniais recorrem a estratégias tais como a apropriação, a ab-rogação, a mimetização das línguas e discursos coloniais que consistem em utilizar e transformar as armas do discurso colonial na própria cultura do colonizado para resistir ao controle político ou cultural. Recorrem também a fenómenos como o *code-switching*, o *code-mixing*, a relexificação, a africanização e a nativização que consistem, *grosso modo*, na inserção das línguas nacionais nos textos, bem através de palavras soltas ou expressões, estruturas gramaticais, recursos pragmáticos, para conseguir um discurso aparentemente escrito numa língua europeia mas que tendo em conta a estrutura, o ritmo, o léxico, pode ser considerado africano. Ana Mafalda Leite, em relação ao translinguismo e à transculturalidade das literaturas africanas de língua portuguesa, sublinha que “*ler, ao mesmo tempo que é traduzir, é também recriar [...] obriga-nos ao esforço de movimentação dialética de lugares, [...] a encarar a língua como geologia de formas e uma complexa tessitura cultural*” (Leite 2003: 38).

Além disto, existem estudos no campo da tradução que explicam estes fenómenos de um ponto de vista tradutológico e nos quais podemos ver aproximações que seguem a mesma linha das anteriormente referidas. Assim encontramos o caso de Bandia, quem em relação à tradução intercultural e nomeadamente à tradução das literaturas africanas em línguas europeias, chama a atenção para um processo duplo de tradução e estabelece um primeiro nível relativo à *escritura Euro-africana como tradução* e um segundo nível constituído pela *tradução entre línguas europeias* e embora exista a impressão de que neste segundo nível se está a traduzir de uma língua europeia para outra, o tradutor está de facto a trabalhar também com a cultura e as línguas vernáculas já traduzidas pelo autor (cf. Bandia s.d.). Por seu turno, Chan salienta que, embora as obras de autores multiculturais possam ser em aparência monolingues, são na realidade bilingues (Chan 2002: 62) e Venuti faz referência ao *translinguismo* que surge nas formas literárias híbridas nas quais o autor introduz variedades subversivas de tradução (1998a: 174).

Paralelamente à discussão suscitada por Bhabha acerca dos pares polarizantes do tipo colonizador/colonizado ou branco/negro e a conseqüente procura de um espaço intermédio, podemos encontrar um debate similar nos estudos tradutológicos no que concerne aos tradicionais opostos familiarização/exotização ou domesticação/estrangeirização à hora de focalizar a tradução. Ao contrário daquelas posturas que defendem uma aproximação ou outra, existem teóricos que questionam a validade destas dicotomias por as considerarem restritivas, e que advogam por uma relação dialética entre elas. Este é o caso de Rutherford (2002) ou de Carbonell (2003) quem, do mesmo modo que Bhabha propõe o terceiro espaço, estabelece a necessidade de espaços intermédios de negociação e transferência, de pontos de contacto entre as culturas, que ajudem a evitar os perigos que podem comportar as distinções domesticação/exotização, mesmo/outro.

É nesta complexa realidade acima descrita onde podemos fundamentar a aproximação ao terceiro espaço que queremos oferecer neste trabalho. Os denominados textos literários pós-coloniais, como já vimos, acarretam uma

série de fatores convergentes que não podem ser obviados, e ainda menos no momento de uma tradução interlinguística, que deve também transportar para a cultura de chegada os elementos de resistência e os expoentes de uma determinada realidade que, em grande parte dos casos, podem aparecer em princípio velados. Estes elementos, como já argumentámos, e pelo seu marcado carácter híbrido e de confluência, devem ser situados no terceiro espaço de Bhabha. Neste sentido, se trasladamos este conceito à obra literária, enquanto criação, podemos afirmar que o espaço terceiro ocorre a um nível mental (Vamos considerar nesta comunicação, e devido às limitações de espaço evidentes, exclusivamente o processo cognitivo que implica o autor da obra literária e o tradutor como recriador e leitor ao mesmo tempo, reservando para estudos posteriores as complexidades próprias da hermenêutica literária que contempla questões relativas a processos tais como a recepção ou a interpretação de textos literários). Ora, tendo em conta a qualidade de criação mental de toda a obra literária (e conseqüentemente de toda a tradução literária), não só no momento da produção mas também no momento da recepção, parece-nos de interesse estabelecer uma relação entre este espaço intersticial onde se produz a obra pós-colonial e o conceito de espaço mental desenvolvido por Fauconnier em vários dos seus trabalhos (1985, 1997). Trata-se de transferir para a esfera dos processos mentais o conceito mais amplo de terceiro espaço que atinge outros fenómenos não necessariamente de carácter cognitivo.

Como já dissemos, podemos afirmar que todo o discurso literário é um constructo mental, uma construção cognitiva que só existe como tal na mente do autor e na mente do leitor e é portanto produto das múltiplas operações cognitivas identificadas e descritas por numerosos autores: projeções metafóricas, metonímicas, integração, composição, elaboração, analogia, fusão de conceitos, etcétera; (cf. por exemplo Lakoff e Johnson 1980, Lakoff e Turner 1989, Lakoff 1993, Fauconnier e Turner 1994, 2001, Silva 2003). Estas projeções não têm por que ocorrer entre domínios amplos de conhecimento, (p.e. o domínio literário que pode corresponder às diferentes literaturas, o domínio cultural, etcétera); segundo Fauconnier na maior parte das vezes, as operações cognitivas têm, de facto, lugar entre espaços mentais criados *ad hoc* (no nosso caso pelo escritor, pelo tradutor, pelo leitor) para servir numa situação concreta (p.e. a literatura pós-colonial ou a tradução de literatura pós-colonial) e os participantes no discurso só ativam aqueles componentes necessários para essa situação determinada.

Portanto, se o escritor pós-colonial está situado e desenvolve a sua criação no espaço terceiro e a criação literária é um facto mental que se materializa através da linguagem, podemos afirmar que a obra literária pós-colonial surge num terceiro espaço cuja natureza é mental. Fauconnier e Turner argumentam que, na base das operações mentais que eles analisam, encontramos o fenómeno a que denominam *blending* e que, como eles próprios afirmam, não é uma operação restrita ao âmbito da linguagem: trata-se um fenómeno de integração concetual que abrange todos os aspetos vitais e humanos. Fauconnier e Turner dizem que o *blend* surge da fusão da estrutura concetual procedente de dois espaços mentais, fonte e alvo, que é projetada no que eles próprios coincidem com Bhabha à hora de denominar “terceiro espaço” (1994: 12). Este espaço terceiro de Fauconnier e Turner é construído de tal forma que a informação contida nas duas estruturas parciais colocadas no ponto de partida, paralelas neste caso às categorias binárias e polarizadoras de que fala Bhabha, confluem no espaço intermédio onde se desenvolve uma nova estrutura, à qual pertence e na qual se situa, no nosso caso, a obra pós-colonial. Esta nova estrutura híbrida e intersticial tem já a sua própria coerência interna. É neste espaço concetual intermédio onde são mescladas qualidades ou características dos dois espaços *input* e é a partir dessa mescla de onde emergem as novas realidades e as inferências que comportam.

Fauconnier e Turner dizem que é possível chegar a este espaço mental mesclado intermédio porque o espaço fonte e o espaço alvo partilham um conteúdo essencial que faz com que sejam compatíveis (por exemplo, no fenómeno que estamos a analisar temos uma estrutura básica comum que inclui aspetos tais como a literatura como criação humana, o uso da linguagem, a expressão e a herança cultural, a imaginação, etcétera). Eles situam essa informação geral partilhada num espaço que denominam “genérico” e que forma parte dos mecanismos de integração concetual (Fauconnier e Turner 1994, 2001). É por causa destes fatores acima referidos que pensamos que o tradutor deve ser consciente e conhecer esse terceiro espaço assim como as operações cognitivas que têm lugar nele e que conferem à obra pós-colonial a sua própria identidade, diferente da identidade que caracteriza as produções literárias e culturais das quais emerge.

A teoria da integração concetual dá-nos os instrumentos para analisar a dimensão cognitiva do discurso ao longo do decurso tradutológico, como parte “encapsulada”, num processo que ocorre entre o autor como produtor do texto original, o tradutor, primeiro como leitor e mais tarde como re-criador produtor do texto traduzido que será, finalmente, recebido pelo leitor e que poderíamos representar da seguinte forma:

/produção [autor]/ → [TO] → /recepção ↔ produção [tradutor]/ → [TT] → /recepção [leitor]/

A teoria da integração concetual dá-nos também os procedimentos metodológicos para interpretar os sinais linguísticos que identificam estes processos cognitivos, algo que é de fundamental importância para o tradutor com o fim de perceber não só o terceiro espaço da obra original, mas também o terceiro espaço que pretende atingir com a sua tradução.

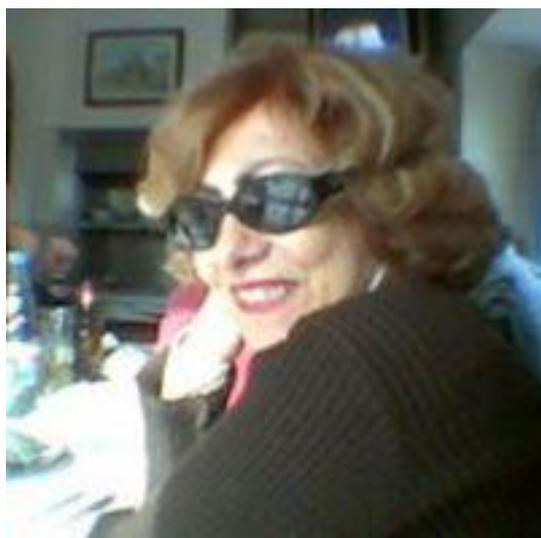
Para concluir devemos uma vez mais destacar a necessidade de ter em conta a complexidade intrínseca, que apresentam os textos pós-coloniais, derivada da condição multicultural e plurilinguística da qual emergem e que não pode ser obviada pelo tradutor. Apresentámos nesta comunicação a proposta de uma releitura do terceiro espaço formulado por Bhabha de uma perspetiva cognitiva. Perspetiva esta que focaliza o processo tradutológico como atividade mental e linguística que é, no fim de contas, a primeira realidade com que se confronta o tradutor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, Maria Fernanda (2004) *O Conto Moçambicano. Escritas Pós-Coloniais*. Lisboa, Caminho.
- Ashcroft, Bill, et al. (1989) *The Empire writes back: theory and practice in post-colonial literatures*. London, Routledge.
- Ashcroft, Bill, et al. (1995) *The Post-Colonial Studies Reader*. London, Routledge.
- Bandia, Paul (1995) 'Is Ethnocentrism an Obstacle to Finding a Comprehensive Translation Theory?' In *Meta* vol. XL: 3, pp. 488-496.
- Bandia, Paul (2001) 'Le concept bermanien de l' «Etranger» dans le prisme de la traduction postcoloniale' In *TTR* vol. 14:2, pp. 123-139.
- Bandia, Paul (s.d.) 'African European-Language Literature and Writing as Translation: Some Ethical Issues'. Disponível em <http://www.soas.ac.uk/Literatures/satranslations/Bandia.pdf>
- Bhabha, Homi K. (1994) *The location of culture*, London, Routledge.
- Berman, Antoine (1985) *Les tours de Babel: essais sur la traduction*. Mauvezin, Trans-Europe Press.
- Carbonell, Ovidi. (1999). 'Díaspóra, hibridación y traducción cultural'. En Miguel Hernando de Larramendi y Juan Pablo Arias (eds.). *Traducción, emigración y culturas*. Cuenca, Ediciones Universidad Castilla - La Mancha, pp. 165-173.
- Chan, Leo Tak Hung (2002) 'Translating Bilinguality. Theorizing Translation in the Post-Babelian Era'. In *The Translator*, 8: 1, pp. 49-72.
- Clifford, James (1988) *The Predicament of Culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts and London, England.
- Fauconnier, Gilles (1985) *Mental Spaces*. Cambridge, MIT.
- Fauconnier, Gilles (1997) *Mappings in Thought and Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Fauconnier, Gilles and Mark Turner (1994) 'Conceptual Projection and Middle Spaces', USCSD: Department of Cognitive Science Technical Report 9401. Disponível em <http://www.coqsci.ucsd.edu>
- Fauconnier, Gilles and Mark Turner (2001) 'Concetual Integration Networks'. Disponível em <http://www.inform.umd.edu>

- Lakoff, George (1993) 'The Contemporary Theory of Metaphor' In Andrew Ortony (Ed.) *Metaphor and Thought*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 202-251.
- Lakoff, George and Mark Johnson (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago, University of Chicago Press.
- Lakoff, George and Mark Turner (1989) *More Than Cool Reason*. Chicago, University of Chicago Press.
- Laranjeira, Pires (1992) *De letra em riste. Identidade, autonomia e outras questões na literatura de Angola, Cabo Verde, Moçambique e S. Tomé e Príncipe*, Porto, Afrontamento.
- Leite, Ana Mafalda (2003) *Literaturas Africanas e Formulações Pós-Coloniais*, Lisboa, Colibri.
- Martín Ruano, M. Rosario (2003) 'Una (re)visión de la mirada sobre lo otro: el discurso crítico de los estudios de traducción y sus límites'. In Emilio Ortega Arjonilla (dir.) *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación*. (vol. I), Granada, Atrio, pp.241-255.
- Martín Ruano, M. Rosario (2004) 'Al encuentro del Otro: la traducción de narrativa de autores de la diáspora africana en lengua inglesa'. In Olga Barrios y Frances Smith Foster (Ed.) *La familia en África y la diáspora africana: Estudio multidisciplinar*. Salamanca, Almar, pp. 265-274.
- Pratt, Mary Louise (1992) *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation*, London and New York, Routledge.
- Rutherford, John (2002) 'La domesticación de don Quijote'. In Román Álvarez (ed.) *Cartografías de la traducción: del post-estructuralismo al multiculturalismo*. Salamanca, Ediciones Colegio de España, pp. 215-232.
- Said, Edward W. (1993) *Culture and Imperialism*, New York, Vintage Books.
- Said, Edward W. (2004) *Orientalismo*, Lisboa, Edições Cotovia. Trad. de Pedro Serra.
- Silva, Augusto Soares da (org.) (2003) *Linguagem e Cognição. A Perspetiva da Linguística Cognitiva*. Braga, Associação Portuguesa de Linguística. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia de Braga.
- Simon, Sherry (1997) 'Translation, Postcolonialism and Cultural Studies'. In *Meta*, vol. XLII:2. pp. 461-477.
- Torre, Manuel Gomes da (1996) 'O Conceito de Equivalência na Tradução Inglesa de A Ilustre Casa de Ramires'. In *Atas do XVI Encontro da Associação Portuguesa de Estudos Anglo-Americanos*. Vila Real, Serviços Gráficos da UTAD, pp. 1-12.
- Vega, María José (2003) *Imperios de papel: introducción a la crítica postcolonial*, Barcelona, Crítica.
- Venuti, Lawrence (1997) *Writing a Minor Literature. Lliçó inaugural del curs acadèmic 1998-1999*. Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.
- Venuti, Lawrence (1998a) *The scandals of translation: towards an ethics of difference*. London: Routledge.
- Venuti, Lawrence (1998b) 'Introduction'. In Lawrence Venuti (ed.) *Translation and Minority. The Translator (special issue)*, 4:2. pp. 135-145.
- Vidal, África (1998) *El futuro de la traducción*. València: Institució Alfons el Magnànim.

16. M^a ROSA ADANJO CORREIA - ESCOLA SECUNDÁRIA. MARQUÊS DE POMBAL, LISBOA



LUSOFONIA E A PROBLEMÁTICA DA TRADUÇÃO DAS "OUSADIAS VERBAIS" DE LUANDINO VIEIRA E DAS "ESCREVÊNCIAS DESINVENTOSAS" DE MIA COUTO

A tradução de qualquer autor das Literaturas Africanas de/em Língua Portuguesa levanta um triplo problema:

- a situação de «marginalidade» destas literaturas no seio da Comunidade Internacional;
- o desafio perante a concorrência de escritores oriundos de países mais prestigiados mundialmente;
- o facto de, muitos deles, subvertem o português europeu (PE) para dar expressão a realidades, conceitos e factos culturais diversos.

A minha escolha recaiu em Luandino Vieira e Mia Couto, autores emblemáticos que, na esteira de Guimarães Rosa, assumiram opções linguísticas que os viriam a notabilizar e cujas obras estão editados em diversos países e são objeto de estudo nas mais prestigiadas universidades do mundo.

Luandino Vieira, fundamentando-se nas regras empíricas do discurso popular luandense, constrói uma linguagem literária baseada no registo do português falado nos musseques de Luanda.

Mia Couto, sentindo a necessidade de recriar uma linguagem que traduzisse o ambiente das suas «estórias», transgrediu limites da própria língua portuguesa para obter o espaço de magia adequado à carga poética das suas personagens.

Exemplos concretos da desconstrução do PE realizada pelos autores e as soluções seguidas pelos tradutores das edições francesa e inglesa das obras *João Vêncio: Os seus amores* (Luandino Vieira) e *A Varanda do Frangipani* (Mia Couto) serão o tema desta comunicação cujo objetivo pretende responder a:

Como adaptar essa «linguagem exótica» aos respetivos públicos?

Ser fiel à forma ou ao conteúdo?

Eventualmente, e para o caso de Mia Couto, poderão também ser apontados exemplos de outras línguas.

No seio dos povos que falam português há um fio condutor misto de fraternidade, solidariedade e amizade, fundamentado em raízes culturais onde, com alguma dificuldade, descortinamos o que veio de uns ou de outros. Na língua, na música, na gastronomia encontramos presenças e vestígios resultantes das vias percorridas nessas viagens que se iniciaram em finais do século XV e que hoje, com a «aldeia global», se acentuam.

No plano linguístico essa intercultura exerce sobre a norma padrão do português europeu (PE) ação renovadora e transfusão de «sangue novo»: povos de diversas latitudes «fazem português» incorporando-lhe novos termos e desviando-o para caminhos nunca antes imaginados levado pela mão dos seus falantes.

No [período] pós-independência dos PALOP houve uma “massificação” do uso do português que teve como consequência, segundo Gonçalves (1997) (Gonçalves, Perpétua (1997). «*Para uma aproximação Língua-Literatura em Português de Angola e Moçambique*». Luanda. 1º Encontro Internacional sobre Literatura Angolana. 10-13/10/1997) “a formação de variedades locais desta língua, que, apesar de apresentarem ainda alguma instabilidade, constituem já um património linguístico de comunidades importantes. Em países como Angola e Moçambique - que partilham entre si o facto de estarem localizados na zona das línguas bantu - as normas locais desta língua distinguem-se do padrão europeu por alterações registadas a nível do sistema fonético fonológico, do léxico e também da sintaxe” abrindo a escritores, como Luandino Vieira e Mia Couto “um leque muito rico de escolhas linguísticas” que, dentre as várias possibilidades, optam por um discurso gerido basicamente pela norma do PE, “salpicado” de um léxico e de processos formais, que se baseiam nas regras empíricas do discurso popular criadas pelas comunidades em que estão inseridos e, ainda, por outros procedimentos da sua própria autoria e construindo um discurso literário baseado num registo de síntese entre o português falado em Angola (nos musseques de Luanda para o caso de Luandino Vieira) e em Moçambique.

A presença destes desvios, quer individuais quer nacionais, leva à criação de um português «subtilmente diferente» que não é nem regionalismo, nem dialeto, nem gíria, mas é capaz de comunicar novas realidades, novos conceitos, de exprimir outras formas de «dizer o mesmo».

1. LUANDINO VIEIRA E MIA COUTO

Em Angola, Luandino Vieira (1935, Lagoa do Furadouro, Portugal) escreve nas décadas de 60/70 e é, no momento da independência, para as novas gerações, uma referência fundamental, obrigatória. Ele é um dos escritores que mais se empenhou na criação de uma língua literária genuinamente luandense-angolana, fruto de uma simbiose entre o português vernáculo e as restantes línguas faladas em Angola. Na sua obra, a língua tornou-se tema, no entanto, este procedimento ficaria isolado no sistema literário angolano e seriam necessários alguns anos e uma travessia à contra-costa para que, com Mia Couto, surgisse a “*maneira moçambicana de re-trabalhar a língua portuguesa*” como afirma Tavares (2000) (Tavares, Ana Paula (2000) “Especificidade e originalidade das literaturas africanas de/em língua portuguesa”, (Conferência proferida na Universidade de Genebra em 22 de maio 2000) :

Luandino Vieira manifestou-se um exímio, talentoso e prolífero contador de “estórias”: narrativas curtas centralizadas na vida dos musseques, os bairros que circundavam a cidade de Luanda, que nos oferecem uma visão “antropológica” dos seus moradores, as suas atividades quotidianas, o sistema racial e as relações sociais e de trabalho, o folclore e as tradições.

O autor justifica, em entrevista a *Michel Laban* (1991: 407-435) (Laban, Michel, (1991) *Angola, Encontro com Escritores*, Porto, Fundação António de Almeida) esta opção de linguagem com a necessidade de criar um discurso homólogo ao do povo, usando os mesmos processos de construção: “*conscientes ou inconscientes de que o povo se serve para utilizar a língua portuguesa, quando as suas estruturas linguísticas são, por exemplo, quimbundas [...] não me interessavam só as deformações fonéticas, interessava-me a estrutura própria da frase, a estrutura do próprio discurso, a lógica interna desse discurso.*”

Mia Couto (1955, Beira, Moçambique), é, como já referido, a voz que, na contra-costa africana, prossegue o caminho aberto por Guimarães Rosa e continuado por Luandino no sentido da experimentação da língua portuguesa. É igualmente *Michel Laban* (1994: 995-1040) (Laban, Michel, (1994) *Moçambique, Encontro com Escritores* Porto, Fundação António de Almeida) quem recolhe estas afirmações:

“... eu me apercebi que não podia usar o português clássico, a norma portuguesa, para contar a história com toda a carga poética que ela tinha. Era preciso recriar uma linguagem que trouxesse aquele ambiente de magia [...]. E aí eu comecei essa experiência [...] a experimentar os limites da própria língua e a transgredir no sentido de criar um espaço de magia. E depois, isto mais tarde, quando eu compreendi quanto isto era possível, era realizável, foi quando eu comecei a ler, tardiamente, o Luandino Vieira. A primeira vez [...] não gostei [...] regressi ao Luandino depois de ter começado a escrever as primeiras histórias e disse : « Não, aqui está uma prova de que é possível e se pode fazer literatura assim e depois, mais tarde, confirmei com Guimarães Rosa.”

Mia Couto iniciou-se na literatura através da poesia: *Raiz de Orvalho* (Maputo, 1983). Obra que é uma espécie de «pedrada no charco» no seio de uma literatura moçambicana ainda muito marcada pela militância política ao serviço da causa revolucionária.

Com este livro, o autor assume uma posição de recusa a esta

*“...única forma de escrever [...] Pode-se falar da revolução sem falar de política no sentido explícito do termo [...] era preciso afirmar o **EU**, não contra o **NÓS**, mas a favor dum coletivo mais verdadeiro”*(Laban, idem). O livro foi bem recebido : venderam-se cinco mil exemplares em duas semanas.

Continuando na prosa, a primeira obra surge fruto da ideia acidental de escrever contos :

“...estive em Inhambane e lá me contaram uma lenda ligada às baleias. Era muito interessante contar essa história, ficcionar esta lenda. Eu estava com um grupo de amigos que me entusiasmaram : « Faz uma história ! » E eu fiz uma história .” (Laban, idem).

Do contacto com os camponeses e pescadores, do retorno às histórias da infância, foram surgindo os contos. Mia Couto, como testemunha ativa e consciente, elege as suas personagens pela escuta de pessoas e incidentes perto de si. Craveirinha no Prefácio à 1ª edição portuguesa afirma que *Vozes Anoitecidas* nos remete

“para enredos e tramas cuja lógica se mede não poucas vezes pelo absurdo, por um irrealismo, conflitantes situações; pelo drama, pelo pesadelo, a angústia e a tragédia.”

Pela mão do autor, entramos no quotidiano, nos lugares, nas paisagens, na linguagem e na atmosfera mágica e lendária de um Moçambique «profundo», através da criação dessa linguagem dútil que lhe permite legitimar a transgressão gramatical, refletir vivências e adequar a cada personagem um discurso próprio.

Em *João Vêncio: Os seus amores*, (Vieira, José Luandino (1987). *João Vêncio: os seus amores*. Lisboa, Edições 70) Luandino Vieira terá chegado ao limite da sua modernidade, da sua “ousadia verbal” e como sustenta, no prefácio da 1ª edição, Fernando Martinho “*raramente Luandino Vieira terá levado tão longe o princípio de que a marca do grande poeta (no sentido que os alemães dão ao termo) é o prazer das palavras. O prazer de as saborear, de lhes inventar o maior número possível de conjugações, de as abrir ao espaço ilimitado do jogo associativo*”. São “ousadias” que vão desde frases em kimbundu, umbundu e crioulo (**Suku! ame yu ndasala ulika, vayongola omwenhu wange** - Deus! Estou sozinha, e querem a minha vida...[Umbundu] - Glos^oP.104), a adaptação de palavras bantas à grafia do PE (**menequenos** - cumprimentos, **de ku menekena** - saudar, cumprimentar) e de construções típicas do português de Angola (**deu encontro o búzio amarelo**), à criação de amálgamas (**amorizado**) e de palavras novas formadas a partir das regras de composição e derivação do PE tendo como raiz o kimbundu (**quimbundice**) ou outras línguas. Coerente com uma perspetiva política, trata-se de violentar a língua colonial, de a subverter, de inovar, de criar, e de levar à Literatura o discurso do povo de acordo com as «regras» com que este se exprimia em português.

Em *A Varanda do Frangipani* (Couto, Mia (1996) *A Varanda do Frangipani*, Maputo, Njira, Lisboa, Caminho) encontramos uma dimensão de afirmação da moçambicanidade literária. É nossa convicção que esta obra deverá ser lida como uma metáfora sobre o fim de um tempo e o início de outro, onde constatamos, uma vez mais, uma espécie

de dimensão escatológica dos cânones literários europeus e do padrão linguístico do português. Mia Couto reproduz, através daqueles velhos, habitantes da Fortaleza de S. Nicolau, “vozes” guardadas na memória dos tempos e cria “estórias” fantásticas. Trata-se de um processo de “escuta” (sob a forma de “confissões”) cuja “reprodução” não é compatível com o português clássico: o mágico, o mitológico, o simbólico da tradição africana não é “traduzível” nas estruturas do PE, por isso é necessário “des-construir” a gramática dessa língua: baralhar os sufixos e os prefixos (**açurroso, desocultar, impestanejável**), alterar as categorias morfológicas (**os antigamentos**).

inventar palavras amalgamando as existentes (**salpingar**). Senhor de um grande domínio da língua portuguesa, Mia Couto nunca inventa a partir do “nada”: a “des-construção” e “re-construção” do PE, na área lexical, é uma espécie de “alquimia” linguística. As palavras criadas sempre a partir da língua portuguesa resultam da formação inovadora a partir de elementos conhecidos para juntos procurarem significados compósitos e inexistentes até então, ou substituírem outras palavras em expressões de sentido comum para lhes alargar ou mudar o sentido, ou brincarem com a proximidade do oral e a sua transcrição direta. Adivinhamos um processo lúdico, uma criação de artista, uma cirurgia estética, que junta sons, cores, formas, sensações e conceitos sem verosimilhança aparente com a realidade.

2. AS TRADUÇÕES

A escassez de tempo e de espaço nesta comunicação não nos permitem desenvolver todas as vertentes da criatividade linguística dos autores, nesse sentido, focaremos apenas alguns aspetos lexicais, no fundo, aqueles que se tornam mais evidentes aos leitores.

“*João Vêncio: os seus amores*” foi traduzido para o francês por Michel Laban (1998, *João Vêncio: ses amours*, Paris, Gallimard) e para o inglês por Richard Zenith (1991, *The loves of João Vêncio*, San Diego, New York, London, A Helen and Kurt Wolff book). Comparemos estas duas traduções do ponto de vista do uso, ou não, de «Notas do Tradutor» e «Glossário» e sobre as soluções encontradas no caso das conotações socioculturais, das palavras e expressões em Quimbundo e dos desvios do PE.

Michel Laban coloca Notas do Tradutor e Glossários, Richard Zenith evita-os. Sobre o segundo aspeto Michel Laban considera ser normal haver conotações socioculturais não acessíveis ao leitor europeu, se a conotação for muito importante, indispensável, põe uma nota. Richard Zenith, por sua vez, tem uma atitude oposta: considera *conditio sine qua non* sentir empatia pela obra, assim, depois de a ler e interpretar procura “entrar no texto”, de modo idêntico ao dos atores de teatro e cinema, que quase se convertem nas personagens que interpretam, começa, então, a tradução. Para o caso concreto de *João Vêncio: os seus amores* “entrou” na personagem e no local, para adequar a obra ao público e à sociedade estado-unidense e, em simultâneo, poder ser fiel ao texto.

Em consequência, deformou a língua inglesa, de forma expressa, criando uma linguagem adequada ao estatuto “marginal” da personagem, de modo a que os leitores a compreendessem (“quionga” - kimbundu - cadeia, traduziu por “lockup” – termo dos marginais). Evitou manter palavras em kimbundu e traduziu tudo, recorrendo a amigos angolanos e ao próprio Luandino Vieira. Quando a situação se poderia tornar ambígua, ou difícil de ser compreendida pelos leitores, utilizava o mesmo processo de Hemingway, ou seja, introduzir no próprio texto, de uma forma natural,

a explicação do conceito. Os maiores problemas relacionaram-se com a filosofia da personagem, difícil de entender, e também com alguns conceitos ligados às “nuances” da cor da pele.

Como acima dissemos, apenas alguns aspetos lexicais poderão ser focados. Tomando como exemplo o caso de uma frase totalmente em Quimbundo:

(p.14) - *Mas o Salviano decretou um dia minha defesa oficiosa, a **quimbundice: a mu-beta kua mundele, kufundilé kua mundele** - ... Juíz banzo não percebeu e me deu seis meses - minha mais doce cadeia ... no Glossário p.93 (K): “se um branco te bater, não te queixes a outro branco - (i.é os iguais protegem-se)”*

Em francês (p.14):... à la façon quimbundo: «a mu-beta kua mundele, kufundilé kua mundele » ... Le juge, comme deux ronds de flan...

Em inglês (p.2): ...and he recited this Kimbundu saying: «If a white man strikes you, don’t protest to another white man». That boggled the judge...

Constatamos um tratamento diferente desta expressão: o francês traduziu-a em nota de pé de página: «*Si un blanc te frappe, ne te plains pas à un autre blanc...*»; o tradutor inglês integrou-a já traduzida no próprio texto.

Apontaremos um segundo exemplo relativo a tipos sociais, neste caso, às prostitutas

(pp.61/2, no original) - *Antigamente tinha muitas mênfias no musseque. [...] Ele era prostitutas rameiras; ele era meretrizes atrizes; cortesãs malsãs; barregonas, comborças e amásias - até as amigadas. No vernáculo: as quiuaias que saíam no engate, quissueias ferrando o dente; as quitatas, as de porta aberta remexe-remexe nos muelos, saracoteio, que muxoxavam as do munhungo; as munhungueiras, cachorras vira-lixos, farejando...*

*Em francês (p.65) - En ce temps-là, il y avait plein de putes dans le moussèque. [...] C’était des **prostituées fanées**, c’était des **respectueuses turfeuses**; des **putes minute**; **tapineuses**, **maîtresses** et même les **concubines**. En vernaculaire: les **quiouaias*** [Glossaire: prostituée] qui sortaient faire le trottoir, **chats sauvages** prêts à planter leurs dents; les **quitatas*** [Glossaire: prostituée], devant la porte ouverte, qui se **trémoussaient** sur le seuil, déhanchement, toutes mépris pour **celles qui sortaient racoler**; les **moungouneiras***, [Glossaire: prostituée] chiennes fouine-ordures...*

Em inglês (p.41) - In the old days the shantytown was full of loose women [...] There where ordinary old whores, meretricious mistresses, corpulent courtesans, adventuress actresses, concubines, kept women, and paramours. In local lingo: the quiuaias, who went out on the prow, wild cats grinding their teeth; the quitatas, who’d stand in the doorways, shaking their hips and wagging their fannies, whistling at the wastrels that wandered by; the munhungueiras, mongrel bitches that sniffed out their mats...

Através deste excerto vemos como *quiuaias*; *quitatas*; *munhungueiras*, foram mantidas pelos dois tradutores. Michel Laban adaptou-a ao francês. De recordar que há um glossário na edição francesa. Richard Zenith conservou a grafia portuguesa e colocou, de forma natural a explicação no texto.

A Varanda do Frangipani (C2001, *Under the Frangipani*, London, Serpent’s Tail¹) foi traduzida para francês por Maryvonne Lapouge-Pettorelli e inglês por David Brookshaw (2001, *Under the Frangipani*, London, Serpent’s Tail¹).

Ao analisar as edições constata-se que os processos são, em substância, homólogos aos da obra anterior.

Tomemos como primeiro exemplo o caso dos africanismos :

p.12 - *Como não me apropriaram funeral fiquei em estado de **xipoco**, essas almas que vagueiam de paradeiro em desparadeiro. [...]* p.15 - *Me retroverteria pelo umbigo e surgiria, do outro lado, fantasma palpável, com voz entre os mortais. Mas um **xipoco** que recupera o seu antigo corpo arrisca perigos muito mortais [...]* p.16/17 - *Quer dizer que eu vou ter fantasmear-me por um alguém? / - Você irá exercer-se como um **xipoco** [...]* (pp.149/150) – *Eu não podia. Um **xipoco**, em autenticado corpo, não pode tocar num vivo.*

Em francês: p.12 - *Comme on ne m'a pas accomodé de funérailles, je suis resté à l'état de **xipoco** ces âmes qui errent d'abri en désabri. [...]* p.16 - *Resurgir d'une rétroversion par mon nombril, fantôme palpable Mais un **revenant** qui réoccupe son ancien corps court des dangers beaucoup plus mortels. [...]* pp.17,18 - *Ce qui veut dire que je vais devoir me fantasmer dans la peau d'un autre ? - Tu vas aller t'exercer en tant que **fântome** [...]* p.196 - *Je ne pouvais pas. Un **psychopompe**, dans un corps authentique ne peut pas toucher un vivant.*

Em inglês: p.2 - *As they didn't me a proper funeral, I became a ghost, one of those souls who wander from somewhere to nowhere. [...]* p.5 - *I would double back through my navel and come out the other side, a ghost of flesh and bone, with a voice that could be heard by other mortals. But a spirit that reoccupies its former body risks mortal dangers [...]* p.7- *You mean, I'm going to ghost myself via someone else's body? / - You'll take the form of shipoco, a night spirit [...]* p.148 - *I couldn't. Like I said, a spirit within a real living body can't touch another living being...*

Com este exemplo percebemos a dificuldade em captar o termo exato para traduzir o africanismo ronga “xipoco”, introduzido no glossário do original como “fantasma” e na tradução francesa como “fantôme”.

Vejamos agora o caso da amálgama “escorregatinhosa”:

p. 130 - *Há muito tempo, antes de vir para este asilo, fui enviada para um campo de re-educação. Me desterraram nesse campo acusada de namoradeira, **escorregatinhosa** em homens e garrafas.*

Em francês: p. 171 - *J'ai été déportée dans ce camp parce qu'on m'accusait **d'être une fille facile toujours en train de courir, chatte en chaleur**, derrière les hommes et d'aimer la bouteille.*

Em inglês: p. 126 - *They carted me off to this camp charged with being **a loose woman, as fast and slippery with men as with a bottle**.*

Torna-se evidente a dificuldade em decompor a amálgama “escorregatinhosa” > escorregar + tinhosa ou escorregar+gatinha+osa? Se tomarmos o sentido de cair, deslizar e no nível familiar cometer um erro ou uma falha, um deslize para escorregar e para tinhoso/a o que causa repugnância, nojo (Ex.º ovelha tinhosa), concordamos com a tradução inglesa, mas também gatinho/a que, no nível familiar significa adolescente atraente, é aceitável a interpretação francesa. Neste caso deveremos rever a caracterização de personagem Marta Gimo, a enfermeira, por quem todos se apaixonam, uma jovem, bonita, meiga. Comparando com as traduções catalã e italiana, encontramos a mesma dicotomia: relliscatinyosa en homes i ampollas (p.130). scivologattinosa su uomini e bottiglie. (p.128). Estamos, pois, em presença de um neologismo polissêmico: podemos interpretar como uma mulher alcoólica e leviana, que nos é sugerido pelo lexema “escorregar”, ele próprio polissêmico em PE, e em “tinhosa” a redundância, ou em “gatinhosa” a imagem.

3. CONCLUSÃO

Trair ou permanecer fiel as estas formas híbridas e mestiças? Formas que, não sendo acasos, estão intrinsecamente associadas a conteúdos e a intenções.

Como traduzi-las?

Como levar o leitor a participar do universo cultural do autor através deste discurso elaborado intencionalmente?

Será necessário transformar o texto original para o adaptar ao universo cultural do leitor?

Será necessário «re-escrever» o texto do ponto de vista da língua de origem mantendo-o fiel apenas às ideias do texto de partida?

Ninguém duvidará que afoitar-se a tal tarefa implica ir mais além do conhecimento das duas línguas, Jean Sévry em «Traduire une oeuvre africaine: quels instruments?» (Sévry, Jean (S/D) «Traduire une œuvre africaine» in: *Palimpsestes* nº8, Paris, Presses de la Nouvelle Sorbonne, 135-145), reflete a propósito da sua tradução do romance de Gabriel Okara *The Voice*, escrito num “*inglês fortemente africanizado*”, e aconselha os tradutores a preocupar-se com: as intenções dos autores (Le traducteur doit, me semble-t-il, traiter ces déclarations d’intentions comme autant de consignes de travail.), os desvios estilísticos (Comment utiliser cette langue unique au monde, invention que son auteur est seul à pratiquer dans sa relation avec le lecteur, et qui pourtant existe bien, ne serait-ce que par le texte auquel elle a donné naissance?); os aspetos do intercultural, relativos a domínios etnológicos, antropológicos e mitológicos e assim, poder interpretar ritos, comportamentos, ou ações que não existem na sua área “geocultural” e, ainda os dados da literatura africana e da linguística. Não nos parece que estes tradutores tenham descurado estes aspetos: são evidentes essas preocupações e esses conhecimentos.

Vimos, nestes exemplos, soluções diversas: glossário e notas nas traduções francesas, a sua ausência nas inglesas e, neste caso, como os conceitos foram explicitados no texto. Vimos igualmente como, no caso da tradução francesa de “xipoco” o termo do Glossário não “serviu” em alguns dos contextos.

Vimos também como a interpretação do significante “escorregatinhosa” nos pode levar a dois significados, diríamos, díspares.

Muito ficou por dizer, quase tudo, mas o importante é provar que a tradução existe e é uma das formas de banir a maldição de Babel e, reiterar com Umberto Eco (1993: 205) (Eco, Umberto, (1993) “Traduction et langue parfaite” in *Dixièmes Assises de la Traduction Littéraire*, Arles, Atlas Actes Sud, pp. 191-207), quando se dirigiu aos tradutores presentes numa conferência, que:

Les philosophes ont quelquefois démontré que la traduction est en théorie impossible. Vous démontrez par votre pratique quelle est empiriquement possible, bien que défectueuse. Dans votre travail quotidien, vous essayez de dire aux hommes de cette planète que même ceux qui ne parlent que leur propre langue ont la possibilité de goûter le parfum d’une culture différente.[...] Vous nous dites qu’il y a quelque chose de précieux, exprimé dans une autre langue, que nous ne pouvons pas ignorer – d’autant plus qu’il ne pouvait être conçu que dans cette langue qui n’est pas la nôtre, et que la nôtre s’efforce de nous révéler.

17. ELISABETE APARECIDA MARQUES, UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL/BRASIL

ELIZABETE APARECIDA MARQUES (À ESQUERDA),

VALORES SEMÂNTICOS DOS TURNOS DE APOIO CONVERSACIONAIS EM PORTUGUÊS E SEUS EFEITOS SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**1. INTRODUÇÃO**

Além de ser a matriz para a aquisição da linguagem (Levinson, 1983: 284), a conversação constitui-se também em gênero básico da interação humana. Tais afirmações sugerem que a linguagem humana é de natureza dialogal. Inclusive, quando pensamos, geralmente, o fazemos em forma de diálogo. Desta maneira, a conversação constitui-se em parte essencial de nossa vida cotidiana e, conforme o ponto de vista que adotamos neste trabalho, trata-se de uma atividade natural, fundamentalmente linguística, de interação social, que tem estrutura e unidades próprias.

Entre as diversas razões que justificam o estudo da conversação, em primeiro lugar, se destaca o fato de que ela é a prática social mais comum na vida do ser humano; em segundo, porque ela desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real e apresenta-se como uma das formas mais eficientes de controle social imediato; finalmente, exige uma imensa coordenação de ações que vão além da simples habilidade linguística dos falantes (Marcuschi, 1998: 5). Por outro lado, a conversação organiza-se estruturalmente de acordo com certas convenções sociais e, dada sua organização estrutural, pode ser examinada cientificamente. Neste trabalho, adotamos a perspectiva teórica e metodológica de uma corrente de pesquisa denominada “Análise da Conversação”, pois nossos objetivos se aproximam dos pressupostos teóricos-metodológicos envolvidos nessa linha de estudo.

Partindo do suposto que a conversação é uma atividade complexa e está constituída por uma grande quantidade de mecanismos, fenômenos e elementos, o objetivo do trabalho que aqui se apresenta é a análise dos turnos de apoio conversacionais, os quais, segundo Cestero Mancera (2000), é um dos fenômenos menos tratados até o momento. Nosso objetivo específico é, por um lado, descrever o funcionamento e mostrar os valores semânticos dos turnos de apoio do português brasileiro e, por outro lado, oferecer dados para possíveis comparações com outras línguas, o que será de grande valia também para as investigações com o foco no ensino e aprendizagem de línguas.

A investigação justifica-se pela inexistência, até o momento, de um trabalho similar em português, embora existam estudos sobre outros fenômenos (os turnos de fala, a alternância de turnos, os pares adjacentes e as sequências) no Brasil.

Os dados que oferecemos neste trabalho se baseiam na análise dos turnos de apoio que aparecem em um corpus de conversação diática, em uma situação de entrevista, realizada em Mato Grosso do Sul, Brasil. Cabe-nos ressaltar que se trata de um estudo preliminar, sem a pretensão de estabelecer generalizações, já que consideramos que o *corpus* apresenta uma dimensão muito pequena para uma investigação dessa natureza.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ESTUDO DA CONVERSAÇÃO

A análise da conversação iniciou-se na década de sessenta e, até meados dos anos setenta, preocupou-se, sobretudo, com a descrição de estruturas da conversação e seus mecanismos organizadores. O princípio básico de que todos os aspetos da ação e da interação social poderiam ser examinados e descritos em termos de organização estrutural convencionalizada ou institucionalizada norteou as investigações realizadas.

Entretanto, atualmente, existe uma tendência crescente a observar outros aspetos envolvidos na atividade conversacional. Segundo Gumperz (1982), a Análise da Conversação deve preocupar-se, sobretudo, com a especificação dos conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais que compartilham os falantes para que a interação tenha sucesso. Esta perspectiva vai além da análise de estruturas e alcança os processos cooperativos presentes na atividade conversacional, ou seja, a interpretação.

Desta maneira, a base teórica desta disciplina está composta pelas hipóteses fundamentais de que a interação está organizada estruturalmente de acordo com certas convenções sociais e, por isso, pode ser examinada cientificamente; de que cada ação comunicativa está determinada pelo contexto onde se produz o qual, por sua vez, constitui-se em contexto imediato para a ação seguinte; cada detalhe da interação é potencialmente significativo, por conseguinte, nunca pode ser rechaçado, *a priori*, por mais que pareça pouco metódico, acidental ou irrelevante. Por isso, os analistas se aproximam da interação social de forma rigorosa e empírica, construindo teoria calcadas em dados.

No que se refere à metodologia das investigações, são utilizados procedimentos de coleta de materiais por meio de gravação de conversas ocorridas de forma natural em diferentes contextos; transcrição minuciosa das gravações; descrição detalhada das conversações a partir das transcrições; constatação de fenômenos recorrentes, exame minucioso de cada um deles e construção do sistema que governa sua produção e, finalmente, a apresentação dos resultados e as conclusões obtidas.

2.1 OS TURNOS CONVERSACIONAIS

Do ponto de vista formal, a conversação se caracteriza como uma sequência de fala que se constrói mediante a alternância de turnos emitidos por diferentes participantes.

O turno, por sua vez, é definido como um período de tempo que começa quando um indivíduo começa a falar e termina quando tal indivíduo deixa de fazê-lo. Uma vez concluída a mensagem projetada para um turno, o falante

cala-se e o outro pode tomar a palavra e iniciar um novo turno, produzindo, assim, a alternância. Esta ação é recorrente e, através dela, conetam-se os turnos que constituem a sequência de intercâmbio de mensagens que caracterizam a conversação.

Os turnos desempenham várias e diferentes funções na conversação, as quais dependem da intenção do falante que os emite. De acordo com a sua função e o seu uso, pode-se distinguir basicamente dois tipos de turno: os turnos de fala e os turnos de apoio. Os primeiros, são os turnos que dão corpo à conversação e, por tanto, aportam o conteúdo da informação que se quer comunicar.

Os turnos de apoio focalizados neste trabalho expressam um seguimento da comunicação e também a participação ativa no próprio ato conversacional. Segundo Cestero Mancera (2000), o falante, por meio dos turnos de apoio, indica que pretende reafirmar o turno em desenvolvimento ou o precedente, apoiar sua continuidade e, inclusive, conforme a ocasião, indicar a renúncia a tomar a palavra para produzir o turno de fala. Consequentemente, a duração do turno de apoio é geralmente curta, embora não seja algo preestabelecido, pois a emissão depende da intenção do falante.

2.2 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O objetivo deste trabalho, conforme já mencionamos na introdução, consiste em descrever a caracterização, o funcionamento e os valores semânticos dos turnos de apoio conversacionais em uma situação de entrevista informal. Para atingir esse objetivo, analisamos os aspetos linguísticos e o uso pragmático dos apoios a partir do contexto linguístico-social-psicológico em que se produzem. Por isso, lançamos mão a uma metodologia própria da Análise da Conversação. A seguir, descrevemos de forma breve e resumida os procedimentos que seguimos para levar a cabo a realização do trabalho:

2.2.1. COLETA DOS DADOS

O material analisado resulta de uma entrevista real, semidirigida realizada com uma professora que ensina espanhol como língua estrangeira (E/LE) no curso de Letras de uma universidade brasileira. O tema da conversação girava em torno dos comentários da professora sobre uma série de aspetos teóricos-metodológicos de uma aula sua que havíamos observado anteriormente e gravado em vídeo para uma pesquisa de campo. A conversa com a professora teve a duração de aproximadamente 40 minutos e ocorreu em uma situação bastante informal com a finalidade de evitar possíveis tensões e, principalmente, para que as amostras de fala fossem o mais natural possível.

2.2.2. TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE

Gravamos a conversa em áudio para, em seguida, fazer a transcrição completa e da forma mais detalhada, com um formato que facilitasse a codificação e disposição dos dados para a posterior análise. Cabe-nos ressaltar que a entrevista foi realizada na língua materna, o português, da entrevistadora e da entrevistada.

Por sua vez, a análise constou de duas etapas: uma primeira em que fizemos um exame qualificativo total do corpus, com o objetivo de conhecer a estrutura formal da conversação em geral e dos turnos de apoio em particular. Nesta etapa, procuramos estabelecer e definir as unidades, tipos e processos dos turnos de apoio.

Na segunda etapa, em que utilizamos todo o corpus (40 minutos de gravação nos quais aparecem 48 turnos de apoio), efetuamos um estudo detalhado do funcionamento e os valores semânticos dos referidos turnos. Depois desta etapa, e baseando-nos em técnicas de natureza quantitativa, procedemos à análise quantitativa das unidades e tipos de turnos.

3. FUNÇÕES E VALORES DOS APOIOS CONVERSACIONAIS EM PORTUGUÊS

Cestero Mancera (2000) afirma que os apoios têm como principal função “comunicar al hablante que se está produciendo un seguimiento constante del mensaje en marcha y una participación activa en la producción de la conversación”. Levando em consideração que os intercâmbios de informações (ou mensagem) pressupõem uma ação conjunta dos participantes, os apoios apresentam uma função dupla, posto que, obviamente, a própria interação o requer. Dentre as principais características dos apoios destacam-se a intenção de mostrar acordo com que o falante atual esteja de posse da palavra e a realização (paralela), em tom baixo de voz, para que não dificulte a audição do enunciado que se está emitindo. Conforme a autora supracitada, a maior parte dos apoios apresentam também significados pragmáticos que justificam, de antemão, sua aparição durante a emissão do enunciado de outro interlocutor. Tais valores pragmáticos levam-nos à distinção de sete tipos diferentes de turnos de apoio, os quais serão detalhados nas subdivisões seguintes.

3.1 APOIOS DE SEGUIMENTO

Os turnos de apoio de seguimento dizem respeito ao seguimento pontual da mensagem que o falante está emitindo. São apoios que não contêm significados suplementares e costumam aparecer no transcurso de um relato. Também há casos de apoio de seguimento que incidem sobre um fragmento do enunciado que está em processamento.

1.1. (...) *mas da teoria não podia passar = <2. hm> =porque - que você divide a língua né? porque esse ano você vai fazer tal coisa (?) isso foi ideia minha né? esse ano vou - eles têm que trabalhar o léxico as funções comunicativas básicas né? (lapso=2) (...)*

1.2. (...) *tanto que os alunos acompanharam todas as aulas = <2. hm> =que - não faltavam eles acompanharam bem por exemplo a (?) que ela acompanhava todas as aulas né? (é:) não sabia nada no início ela conseguiu todo o objetivo que eu - eu tinha tava em mente (...)*

2. (é:) *inclusive eles ficavam adiando né? = <1. adiando> =você marcava chegava no dia...*

Em nosso corpus, constatamos o aparecimento de 5 casos deste tipo de apoio, o que corresponde a 12,8% do total de turnos analisados. Tal projeção confirma a hipótese de Cestero Mancera de que este tipo de apoio é pouco frequente na conversação.

3.2 APOIOS DE CONCORDÂNCIA

Estes turnos costumam expressar a concordância do falante com o conteúdo da mensagem e, segundo Cestero Mancera, são os mais frequentes na conversação cotidiana e, além disso, denotam uma certa forma de cooperação pragmática na construção da interação. De acordo com o tipo de enunciado emitido no turno de fala, quando ocorre o apoio, e do ato realizado através dele, pode-se dizer que existem vários tipos de apoio de concordância. Este tipo de apoio constitui-se em 18,95% de nosso corpus.

1. (...) da maneira como eu tô vendo agora né eu acho assim - tanto os alunos/ como - como eu mesma parece que a gente tá incomodado com alguma coisa/ os alunos ficam quietinhos né? se vê assim - todo mundo assim - parece que meio desconfiado aquela sensação tô sendo observado né? = <2: hm hm> =tanto os alunos como eu parece que a gente tá meio - meio assim sem jeito né - quer dizer não é uma atitude normal n? - assim regular (...)

2.(...) tendo em conta que era uma pessoa de fora né = <1. hm hm> =que tava ali pra observar = <1. então é exatamente isso> =então é natural (...)

3.(...) então você já ia refletindo sobre a sua própria prática = <1. é> =a medida que você ia fazendo...

3.3 APOIOS DE ENTENDIMENTO

Bastante frequente também na conversação cotidiana, os apoios de entendimento têm como função principal comunicar a compreensão do conteúdo do enunciado ou a identificação de algum referente em dito enunciado. Representam 28,2% do *corpus* analisado, sendo o tipo mais frequente detetado, já que pudemos encontrar 11 ocorrências.

1.1. (...) pois é acho - acho que eu tava falando com o material mas ao mesmo tempo pensando - de certo - no fundo - com - né? - da - da filmadora e parece que travando né? meu = <2. hm hm> =meu desenvolvimento né (...)

1.2. (...) eu fiz uma coisa muito técnica porque = <2. pra pra confirmar se realmente foi se eles sentiram como muito técnica> =mas na aula a aula em si = <2. em si aha> =pode ser que por exemplo - eles tinham uma relação com a língua espanhola se já existia diferente (m:) as músicas né? os filmes alguma coisa assim (lapso=2) mas assim no estudo da língua é aquela coisa ...

3.4 APOIOS DE CONCLUSÃO

1. Conforme Cestero Mancera, os apoios de conclusão são breves e têm como principal função concluir o enunciado em curso ou alguma parte dele, formando junto com o turno de fala um intercâmbio cooperativo. Dependendo do valor suplementar, pode-se distinguir três tipos de apoio de conclusão:

a) apoios em que o interlocutor indica que conhece o conteúdo do enunciado que se está produzindo:

1. (...) por exemplo literatura é importante pra mim porque justamente por causa disso porque ela reflete toda a cultura do povo né? através da língua né? então ficou assim uma língua sem <2. sem a literatura> 1. sem a - a - a cultura (...)

b) apoios que expressam a concordância com o conteúdo do turno de fala, quando produzido de forma paralela à emissão do enunciado ao qual se refere.

2. sabe que eu acho que realmente motiva o aluno se ele sente que o professor tá motivado que ele gosta = <1. que ele gosta> =daquilo que ele faz = <1. acaba motivando> =daquilo que ele faz né? daquilo que né' daquele conteúdo que ele tá dando e se ele tá apaixonado pela língua que ele ensina eu concordo com você (...)

c) apoios que expressão entendimento, no caso de que haja mostras de dúvida no turno de fala.

1. (...) mas a questão da fonologia eu acho que é a parte mais = <2. difícil> =não no princípio ele pra ele conseguir uma boa fonologia assim idêntica uma fonologia nativa de imediato ele tem que ouvir bastante mas tem que saber onde ele tem que perceber (?) onde que tá a diferença dele ...

3.5 APOIOS DE RECAPITULAÇÃO

Os apoios de recapitulação contém um resumo do enunciado do turno de fala, por isso, sua função é resumir em poucas palavras o conteúdo da mensagem acabada de emitir. Tal resumo é construído a partir da ideia central da mensagem ou a partir da repetição de palavras ou estruturas chaves que aparecem no turno em andamento. Pouco frequente na conversação quotidiana, os apoios de recapitulação constituem, neste trabalho, 5,1% dos apoios analisados.

1. (...) *eu gosto de fazer questionários pra ver o perfil do aluno (lapso=2) então eu quero saber além da língua espanhola por exemplo no que ele trabalha aonde que ele estudou (lapso=2) e eu vejo o reflexo de tudo isso na língua na aprendizagem de língua estrangeira né? eu faço tudo isso porque eu acho que interessa na aprendizagem da língua = <2. a história de vida do aluno influencia> =tanto o passado como o presente (...)*

1. (...) *então eu me apeguei com o inglês que foi a primeira língua que eu tive na escola - língua estrangeira eu já tinha espanhol mas espanhol pra mim era família não era outro povo = <2. não era mais estrangeira> =é não era outro povo é não era estrangeira não era outro povo não pra mim era família né? (...)*

3.6 APOIOS DE CONHECIMENTO

A função dos apoios de conhecimento é mostrar ao interlocutor que se intui o conteúdo da parte da mensagem que será levada a cabo em seguida. Segundo Cestero Mancera, o conhecimento de tal conteúdo se atinge a partir do conhecimento geral mútuo dos interlocutores ou do contexto imediato no qual se produz o turno de fala.

Neste trabalho, este tipo de apoio apresenta uma frequência equivalente a dos turnos de concordância, 18,95% dos casos analisados, marcando uma grande diferença entre seu aparecimento em português e espanhol, pois, conforme constatou Cestero Mancera, seu aparecimento nessa língua é um dos menos frequentes.

1.1. *não/ me refiro à: base = <2. à base à formação anterior?> =formação/ anterior = <2. que ele teve> =a formação anterior que ele teve*

1.2. *pra mim teve uma dificuldade em termos práticos né? e até de motivação = <2. pro aluno> =pro aluno eu senti né? por exemplo - é os pontos positivos - é que - é - eu acho que o aluno era uma forma de o aluno ficar preso àqueles tipos de exercícios que nem sempre você acredita né? (...)*

3.7 APOIOS DE REAFIRMAÇÃO

A reafirmação consiste em formular uma pergunta de confirmação sobre o conteúdo do enunciado em andamento, instando o falante a continuar de posse da palavra e ampliar a informação que oferece.

Na análise de nosso corpus, o aparecimento dos apoios de reafirmação foi o menos frequente, constituindo 2,6% dos exemplos estudados.

2. *não/ eu te vejo tão tranquila = <1: ah?> 1. não eu achei até que você tava tranquila*

1. (...) - *a gente não tenha falado isso mas como eu entendi dessa forma (?) não nós vamos fazer assim assim - assim então é como se eu tivesse que me adaptar a um compromisso né? que eu fiz = <2. a um esquema né?> =a um esquema exatamente então eu falei bom pra conseguir isso eu vou trabalhar dessa forma (...)*

Os apoios combinados são emissões simples (uma toma de turno) que apresentam uma dupla função. No *corpus* estudado, correspondem a 18,75% dos apoios encontrados, fazendo as seguintes combinações:

- apoio de recapitulação mais apoio de reafirmação (2 ocorrências)
- apoio de entendimento mais apoio de concordância (2 ocorrências)
- apoio de conclusão mais apoio de reafirmação (2 ocorrências)
- apoio de conhecimento mais apoio de conclusão (1 ocorrência)
- apoio de recapitulação mais apoio de conclusão (1 ocorrência)

A seguir, ilustramos este tipo de apoios com um caso de apoio de recapitulação mais apoio de reafirmação:

. (...) da forma como eu sempre fiz os outros anos e como eu tô fazendo esse ano (lapso=2) porque nesse ano como eu tava dando aula junto com a professora L né? embora ela não tenha - a gente não tenha falado isso mas como eu entendi dessa forma (?) não nós vamos fazer assim assim - assim então é como se eu tivesse que me adaptar a um compromisso né? que eu fiz = <2. a um esquema né'> =a um esquema exatamente (...)

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Neste trabalho, procuramos investigar os turnos de apoio que ocorrem em português com a finalidade de descrever o funcionamento e mostrar os valores semânticos dos mesmos e, por outro lado, oferecer dados para possíveis comparações com outras línguas. Para atingir nossos objetivos, partimos da perspectiva teórica e metodológica da Análise da Conversação. Na análise do *corpus*, resultante de uma entrevista informal de 40 minutos de duração, constatamos a alta frequência dos turnos de apoio em português, principalmente dos apoios de entendimento, seguidos dos apoios de concordância e de conhecimento e, em terceiro lugar, os apoios de conclusão

Os resultados deste estudo podem estender-se e aplicar-se, também, ao âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, neste caso, ao ensino de português. Em primeiro lugar, a análise conversacional pode oferecer-nos mostras de como funciona a língua portuguesa dentro de uma situação de fala concreta e real, onde o falante aporta não só seus conhecimentos linguísticos (do código), mas também seus conhecimentos socioculturais, além de aspetos paralinguísticos (gestos, movimentos, expressões faciais, etc.) que contribuem para que a comunicação seja eficaz e eficiente.

Por outra parte, se queremos que nossos alunos de português como língua estrangeira obtenham sucesso na aquisição/aprendizagem dessa língua, é preciso propiciar-lhes condições para o uso da mesma, pois o alcance de uma ótima competência comunicativa constrói-se dinamicamente, a partir da relação dialógica com o outro e com o contexto onde essa relação se inscreve. Nessa atividade interacional, os turnos de apoio conversacionais funcionam como elementos motivadores e propulsores para que o falante, neste caso o aprendiz, perceba que está envolvido numa atividade comunicativa em que seu interlocutor lhe oferece apoio para que ele leve adiante seu turno de fala e vice-versa. A partir dessa perspectiva, valoriza-se a importância dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se a sala de aula um espaço social concreto, com uma realidade própria, com participantes e convenções específicas. Enfim, um lugar que deve envolver o aprendiz na aprendizagem da língua, através da língua

e sobre a língua. Os turnos de apoio, neste caso, oferecem pistas sobre o engajamento dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender línguas.

5 BIBLIOGRAFIA

-
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de (1998) A língua falada no ensino de português, São Paulo: Contexto.
 CESTERO MANCERA, ANA M. (2000) Los turnos de apoyo conversacionales, Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
 LEVINSON, Stephen (1983) Pragmatics, Cambridge: Cambridge University Press.
 MARCUSCHI, Luiz Antônio (1998): Análise da Conversação, 4ª ed., São Paulo: Ática.
-

18. HELENA MATEUS MONTENEGRO, UNIVERSIDADE DOS AÇORES



DESGRAMATICALIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA (DO DESVIO AO ERRO)

Nenhuma língua é estática; toda a língua evolui através do tempo, criando e reajustando as estruturas fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e lexicais pelas quais se organiza. Partindo desta afirmação, deveríamos encarar com naturalidade todas as mudanças sofridas pela Língua Portuguesa, sendo as mesmas reveladoras do seu dinamismo e vitalidade. Porém, a tal argumento, justificativo de todos os usos e alguns abusos da língua, contrapor-se-á a legítima defesa de nem todos os usos linguísticos poderem ascender a regra e determinar novos usos.

Com o título – Desgramaticalização da Língua Portuguesa – pretendemos chamar a atenção para um fenómeno a que a nossa língua tem vindo a ser sujeita: o de, esquecendo as regularidades, ou seja, a Gramática, se privilegiar o uso de formas incorretas. Saliente-se que privilegiar-se, neste contexto, significa precisamente “eleger uma forma em detrimento de outra”, sendo que se elege a forma errada. São inúmeros os exemplos reveladores de desvios que se padronizam como erros, reproduzidos através dos órgãos de maior divulgação da língua, a comunicação social, tornando-se crónicos.

Apresentamos exemplos ilustrativos de, por um lado, nem todo o desvio poder ser considerado erro, e por outro, o erro não se poder justificar como desvio. A língua é, sem dúvida, mais conservadora numas épocas e mais inovadora noutras, nomeadamente em épocas de grandes alterações socioculturais e tecnológicas, como a época em que vivemos. Todavia, mudança não se confunde com desgramaticalização, ou com a falta de incentivo ao correto uso da língua, cujas consequências negativas se transpõem da sociedade para a língua e da língua para a sociedade.

1. VARIAÇÃO E LÍNGUA-PADRÃO

Toda a língua natural é um diassistema, constituído por vários sistemas e por várias normas; nenhuma língua é homogénea. Estes são princípios largamente demonstrados nas obras de linguistas, que se dedicaram ao estudo da linguagem, da variação e da mudança das línguas, salientando-se os nomes de Hjelmslev, Jespersen, Jakobson Coseriu e de Lindley Cintra para o Português. Qualquer língua varia no espaço e no tempo, concorrendo para as mudanças linguísticas fatores históricos, geográficos e socioculturais.

A variação sincrónica de uma língua estabelece-se segundo dois parâmetros fundamentais: o geográfico e o sociocultural. Enquanto a variação geográfica, estudada pela dialetologia e pela geolinguística, reporta aos dialetos, ou variações regionais de uma língua (Ver Cintra (1983).), a variação social respeita aos níveis ou registos sociais dessa mesma língua.

Apesar de a distinção entre variação diatópica ou geográfica e variação diastrática ou social parecer clara, o estabelecimento de uma norma ou norma-padrão assenta muitas vezes em critérios geográficos, prestigiando-se como norma um registo falado numa dada região. No caso do Português Europeu, é comum identificar-se a norma-padrão com a variante culta falada no centro do país, a da maior parte da faixa do litoral-centro entre Lisboa e Coimbra (Peres e Mória 1995: 38).

É consensual a inclusão na variação diastrática de três níveis de língua, o popular, o padrão e o culto, (Ver Cunha e Cintra (1984: 3).) reflexo das três classes sociais – classe baixa, classe média e classe alta, fazendo-se corresponder o padrão à língua falada pela classe média. Baseando-se, atualmente, a estratificação social em escalões meramente económicos, torna-se inoperante continuar a caracterizar o padrão, que doravante designaremos língua-padrão, segundo tal analogia.

O conceito de língua-padrão não é coincidente com o de norma ou norma-padrão: a norma associa-se ao registo ou nível de língua culto, sendo mesmo referenciada por alguns linguistas como dialeto, o que acarreta maior confusão dos termos designativos das variantes geográficas e das variantes sociais.

Adotámos o termo língua-padrão para significar um registo de língua corrente e cuidado, comumente empregue pelos falantes do Português Europeu nas trocas linguísticas formais. A língua-padrão não é um dialeto, nem um socioleto, constitui-se antes como uma língua franca, suprarregional, não representativa de nenhuma classe social em específico.

Língua-padrão, quanto a nós, não se identifica, portanto, nem com a norma enquanto variedade culta ou central da língua, nem com o conceito de norma, estabelecido por Eugénio Coseriu (1973: 55), como “*sistema de realizações obrigatórias, consagradas social e culturalmente*”, correspondendo “*ao que já se disse e tradicionalmente se diz na comunidade considerada*”.

Entendemos que a língua-padrão é de âmbito nacional, e sendo representativa da correção linguística, integra e segue as regras gramaticais do Português, regras que se encontram registadas e descritas nas gramáticas e dicionários,

de que fazemos eco nas referências bibliográficas. A língua-padrão deve refletir a regularização do sistema gramatical da Língua Portuguesa, incorporando a sua evolução, mas não legitimando todos os usos. Língua-padrão assenta, deste modo, num conceito de correção que não coloca em primeiro lugar o critério da “aceitabilidade social” (Cunha e Cintra 1984: 8).

Esclareça-se que uma língua-padrão de âmbito nacional não é um constructo artificial, concebida a partir das regras gramaticais; a língua-padrão resulta dos usos dos falantes do Português Europeu, não se seguindo, todavia, como regra o uso da maioria, esse uso terá de ser confrontado e orientado pelas regras gramaticais já incorporadas no sistema.

2. IMPORTÂNCIA SOCIAL DA LÍNGUA-PADRÃO

A necessidade de se defender e implementar uma língua-padrão para o Português Europeu a ser privilegiada nas escolas, em particular no ensino do Português língua materna, na comunicação social oral e escrita, nos organismos públicos, enfim em todas as manifestações linguísticas de domínio público, decorre do facto de a ausência de uma língua-padrão de referência para todos concorrer para a desgramaticalização do Português.

Com desgramaticalização queremos significar que, tendo a designada norma incorporado indiscriminadamente todos os usos e tendo a desimportância social do nível de língua comum obtido *lugar de cidade*, as inúmeras agramaticalidades já hoje identificadas no chamado Português corrente oral e, sobretudo, escrito tenderão a aumentar, empobrecendo cultural e socialmente não a Língua Portuguesa, mas os seus falantes.

Se hoje o nível geral dos alunos portugueses é muito inferior aos restantes alunos dos países da Comunidade Europeia, na respetiva língua materna e na matemática, isso deve-se em grande parte ao facto de a competência linguística dos nossos alunos não estar a ser desenvolvida correta e coerentemente, afastando-os cada vez mais de oportunidades socioprofissionais ao alcance dos outros jovens europeus. Poder-se-ia argumentar ser importante, para se imporem na cena internacional, os jovens portugueses dominarem línguas estrangeiras, no entanto uma qualquer língua estrangeira não poderá substituir-se à língua materna na construção da identidade pessoal e coletiva.

O descuido linguístico, que se reflete no nível do Português corrente, evidencia-se de modo paradigmático no uso de alta frequência, generalizado em todos os registos, dos bordões de linguagem, palavras repetidas no discurso oral ou escrito de forma viciosa, sinal não da naturalidade de expressão, mas da inaturalidade verificada na articulação do discurso formal. O conclusivo *portanto* de há duas décadas, cedeu o lugar ao popular *pronto* e *prontos* na década passada, que recentemente se viu destronado pelo assertivo *é assim*.

Repare-se como acompanhar o “bordão da moda” se tornou sinal de “se estar atualizado”, e qualquer figura pública que se preze não se escusará ao seu emprego, não vá a opinião pública julgar a pessoa em causa distraída, por não se ter apercebido da mudança operada pelo grupo de vanguarda do bordão. Assim, para se apresentar em dia, o esforço suplementar de deixar para trás um companheiro de longa data até compensa. (Ver Montenegro (2003).

A defesa de uma língua-padrão corrente e cuidada impõe-se pela falta de incentivos ao correto uso do Português, apesar de vozes isoladas repetidamente chamarem a atenção para erros de Português que desmerecem a nossa língua.

3. QUANDO O DESVIO SE TORNA ERRO

Falar-se de desvio implica recorrer-se novamente ao conceito de norma, identificando-se como desvios os restantes registos ou níveis de língua: o popular estabelece com a norma uma relação algo conflituosa, ao seguir a gramática do oral, enquanto a norma se orienta pela gramática da escrita, assumindo-se o registo culto como contraponto do registo popular.

A gramática do oral caracteriza-se por uma sintaxe menos elaborada, onde são frequentes as repetições, as faltas de concordância morfológica entre as várias unidades linguísticas, uma menor exigência na correlação dos tempos e modos verbais, uma estrutura frásica simplificada, a par de um vocabulário comum. Sem respeitar a propriedade lexical e semântica das palavras, o falante utiliza, muitas vezes, um vocabulário pouco específico, paradigmaticamente representado nos inúmeros sentidos da palavra *coisa*.

Ora, se um falante do Português, ao empregar o registo popular, disser *Haviam muitos carros parados.*, trata-se de um desvio e não de um erro, mas se esse registo for inadequado à situação, exigindo a mesma um registo mais cuidado, então já se tratará de um erro.

Não se infira da precedente afirmação que tudo o que seja desvio à norma deva ser considerado erro. Apenas pretendemos exemplificar o alcance dos lexemas desvio e erro, camuflando-se muitas vezes os erros com o epíteto de desvios à norma-padrão, logo validados por outras normas. Se podemos aceitar a incorporação de desvios na gramática do oral, ditando as regras do discurso informal, já não poderemos aceitar que o discurso formal de intervenção pública siga as mesmas regras, aproximando-se as regras exigidas pelo discurso oral formal das regras da escrita.

Em *Áreas Críticas da Língua Portuguesa* (1995: 14), obra de referência onde são analisadas seis áreas críticas do Português, nomeadamente estruturas argumentais, construções passivas, construções de elevação, orações relativas, construções de coordenação e concordâncias (Refira-se que Peres e Mória (1995: 40-41) consideram desvio e erro sinónimos, tomando como referência a variante culta.), afirmam os autores nem sempre ser fácil distinguir-se “claramente aquilo que se inscreve num lento processo de mutação linguística assumida por uma comunidade e o erro mais ou menos avulso e efémero”.

Na verdade, distinguir-se “o que no domínio da nossa língua ou de uma área dela, é de emprego obrigatório, o que é facultativo, o que é tolerável, o que é grosseiro, o que é inadmissível, ou, em termos radicais, o que é e o que não é correto” (Cunha e Cintra (1984: 8).) não é tarefa fácil. No entanto, o Português dispõe de um vasto número de aturados estudos sobre a descrição e explicação das suas regularidades, preciosos auxiliares para levar a cabo tal tarefa.

Atentemos em alguns erros, representativos do esquecimento da gramática da Língua Portuguesa. São de natureza vária as incorreções ou erros com que todos somos confrontados no discurso público corrente seja oral, seja escrito, nomeadamente nos órgãos de comunicação social, na administração pública, nas escolas tanto da parte de discentes como de docentes.

A ortografia das palavras frequentemente sofre modificações que vão desde a simples troca de letras, *setor* por *setor*, passando pela sua omissão, como *reecontro* por *re-encontro*, ou promovendo o erro de palavras homófonas, como *concerto* e *conserto*. Criam-se falsos homógrafos nas formas verbais, por exemplo entre a 3.ª pessoa do pretérito perfeito do verbo ouvir e do verbo haver, e *Houve muita violência*. Confunde-se com **Ouve muita violência*. A 3.ª pessoa do pretérito imperfeito do conjuntivo escreve-se como se se tratasse da forma reflexa ou impessoal do presente do indicativo, por exemplo, *Falasse com os prisioneiros!* e *Fala-se com os prisioneiros!* A 3.ª pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo tem aparecido grafada como se do futuro se tratasse: *Na semana passada *falarão com os responsáveis pela empresa.*, em vez de *falaram*.

No que respeita aos acentos, ou desapareceram não permitindo reconhecer palavras parónimas como *crítica* e *critica*, *princípio* e *principio* ou *dívida* e *divida*, ou persistem em palavras não acentuadas há muito, como é o caso dos advérbios de modo (*amavelmente* e não **amávelmente*).

Estes e muitos, muitos outros erros encontram-se amiúde nos teletextos, nas legendas e notas de rodapé televisivas, na imprensa escrita, nos livros escolares, nos documentos oficiais, etc.

A ortografia aprende-se e sistematiza-se através da memorização da palavra escrita, logo se a palavra observada estiver incorretamente escrita, ela será reproduzida também incorretamente. Quando tivemos ocasião de apontar, a alguns dos responsáveis pelo que se escreve todos os dias em Português, o excesso de gralhas e erros ortográficos, justificaram com a falta de tempo.

Não poderemos continuar a desperdiçar meios de divulgação da Língua Portuguesa, como a RTP Internacional que, não deixando de ser o principal meio de trocas culturais entre os vários povos de Língua Portuguesa, deve exercer uma função pedagógica, permitindo aos portugueses que estão fora do país continuarem a sua convivência com a língua-padrão, nomeadamente através da leitura de textos escritos segundo as regras ortográficas, sintáticas, semânticas e lexicais vigentes.

Os erros de morfologia espalham-se por várias categorias. Nas formas verbais, reconhece-se, por um lado, a vulgarização de formas provenientes do registo popular, representativo de determinadas regiões, como **há-des*, que, no Norte, e por analogia com formas verbais como *viestes*, ou **viestéis* leva à flexão da preposição *de*, mas, por outro, formas menos frequentes da 1.ª pessoa do plural do presente do conjuntivo têm vindo a ser pronunciadas como palavras esdrúxulas e não graves, isto é, acentuando-se erradamente a forma verbal na primeira sílaba, como **ténhamos*, por *tenhamos*, ou **séjamos*, por *sejamos*.

O plural de determinadas palavras também tem sido afetado por generalizações que, muitas vezes, desdignificam a palavra, é o caso do plural de *cidadão* em **cidadões*, privilegiando-se o plural em *-ões* para as palavras terminadas em *-ão*.

Abundam substantivos formados através do sufixo *-mento*, que não respeitam as diferentes significações atribuídas a diferentes formas provenientes de um mesmo radical, por exemplo, do verbo *relacionar* formam-se os substantivos *relacionamento* e *relacionação*, não podendo o segundo empregar-se nos mesmos contextos do primeiro, visto *relacionamento* englobar o sentido de *relacionação* (ato ou efeito de relacionar), mas *relacionação*, por sua vez, não integrar os restantes sentidos de *relacionamento* (relação entre coisas ou ligação afetiva entre pessoas).

As regras de combinação das palavras para formar frases e das frases entre si para formar períodos, ou seja, as regras de sintaxe, aplicam-se segundo exemplos individuais que se generalizam, conduzindo à imitação do erro.

As regências verbais, nominais ou adjetivais multiplicam-se nos exemplos incorretos, encontrando-se preposições a mais, como em **falar de que* ou **dizer de que*; a menos, como em **a evidência que* ou **a necessidade que*, por *a evidência de que* ou *a necessidade de que*; ou, quando o verbo se constrói com mais do que uma preposição com significações diferentes, é frequente o emprego da construção inadequada ao contexto, por exemplo, *Os jovens devem ir ao encontro das suas aspirações!* e não *Os jovens devem ir de encontro às suas aspirações!* cujo sentido seria completamente oposto.

As preposições, locuções prepositivas ou advérbios que acompanham verbos locativos complementam semanticamente esses mesmos verbos, daí a ausência de conciliação entre *começar* e *a partir*, como em **A exposição começa a partir de hoje*, por analogia com *A exposição está patente ao público a partir de hoje*.

Na sintaxe da frase, poderemos incluir os erros de pontuação, sobretudo os respeitantes à separação dos constituintes obrigatórios, como é o caso da vírgula com que se insiste em separar o sujeito do predicado, e.g. **Todos os atletas que viajaram para Atenas, visitaram a Acrópole*. São quotidianos os exemplos de textos incorretamente pontuados, tendo o leitor de passar por cima de pontos e vírgulas e mentalmente restaurar as pausas de forma a conseguir interpretar tais textos.

A nível da estrutura da frase complexa são inúmeros os erros sintático-semânticos impeditivos da clareza da frase. É frequente depararmo-nos com períodos em que coocorrem frases concessivas e frases adversativas. Traduzindo ambas a oposição, será considerada uma frase mal formada um exemplo do tipo: **Apesar de ter corrido toda a manhã, fui de tarde à natação e no entanto não fiquei cansado*.

A coerência lógica entre as frases é também muitas vezes descurada. No enunciado O ensino superior comportará três ciclos – a licenciatura, o mestrado e o doutoramento. Assim, veremos quem estuda mais e quem estuda menos na Europa., a consequência não pode ser extraída diretamente da causa que a antecede.

Se os exemplos aqui apresentados não suscitam dúvidas quanto às incorreções, por as regras gramaticais desrespeitadas se encontrarem incorporadas no sistema linguístico do Português, já a circunscrição do léxico da língua-padrão no respeitante a regionalismos, neologismos e estrangeirismos gera maior controvérsia. Sendo o léxico um sistema aberto, em curtos lapsos de tempo a Língua Portuguesa incorpora palavras novas e remete para arquivo palavras de baixíssima frequência.

A grande questão coloca-se hoje para o Português na incorporação dos termos técnicos associados às novas tecnologias. Não há muitos anos poderíamos limitar o debate acerca dos estrangeirismos discutindo a supremacia do galicismo *impacte* sobre o lusitanismo *impacto*, hoje o debate deverá ser muito mais profundo.

A introdução direta de anglicismos no vocabulário do campo da informática parece irreversível. *Internet* (com i maiúsculo diz-nos o corretor ortográfico e o *Grande Dicionário. Língua Portuguesa*), *e-mail*, *interface*, *clicar* ou *linkar* são vocábulos, a par de muitos outros, de uso frequente e generalizado já incorporados nos mais recentes dicionários, ganhando especial relevo no *Grande Dicionário. Língua Portuguesa* da Porto Editora.

Poderemos argumentar que, se não se encontrassem tais vocábulos nos dicionários de Língua Portuguesa, não poderíamos compreender enunciados do tipo: *Estava no cybercafé a pesquisar na net e cliquei no ícone que me linkou a um portal com acesso ao tema da clonagem; Era um iupi muito mediático que trabalhava num interface de sistemas domóticos.* (Estrela 2004: 174).

Não podemos deixar de questionar, contudo, o facto de não haver uma entidade oficial regulamentadora da terminologia técnica em Língua Portuguesa. Nesta área, temos vindo a assistir a um processo de submissão total da nossa língua à hegemonia do Inglês, limitando-se os manuais e dicionários praticamente a reproduzir termos aportuguesados pelo som e generalizados pelo uso. Perguntámo-nos por que razão o *Grande Dicionário. Língua Portuguesa* regista *e-mail*, *email* e *correio eletrónico*, mas não regista *correio-e*, feliz tradução e adaptação de *e-mail*?

Correio-e é a forma utilizada, por exemplo, pela Associação de Professores de Português, constituindo sinal de que alguns continuam a defender que a Língua Portuguesa deverá incorporar estrangeirismos, seguindo critérios vários e não apenas o aportuguesamento da pronúncia. Reduzir-se-iam, assim, os estrangeirismos, aumentando-se os neologismos.

4. CONCLUSÕES

Aos especialistas da Língua Portuguesa deverá ser solicitada intervenção, no sentido de, para além de emitirem “*uma opinião fundamentada no estudo aturado do sistema linguístico*” que venha a “*ajudar uma comunidade a tender para a fixação (sempre provisória, é claro) de uma ou outra norma.*” (Peres e Mória 1995: 13), fixarem as regularidades gramaticais e lexicais da língua-padrão, sem que tal seja entendido como limitação da criatividade do falante. A liberdade criativa do sujeito falante manifesta-se e manifestar-se-á nos diferentes usos da sua língua, porém, quando o contexto e a situação exigirem o recurso à língua-padrão, deverá o falante não descuidar regras gramaticais de natureza fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical e discursivas, pouco alteráveis num curto espaço de tempo.

A fatalidade eternizada por Camões no soneto *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, associada à Língua Portuguesa, não nos deixa entrever mudanças positivas no seu ensino, na sua defesa interna e externa, quando, em representação oficial no estrangeiro, aqueles que nos representam ao nível da governação nacional e internacional teimam em não utilizar o Português nos seus discursos; quando são prioritariamente concedidas bolsas a

investigadores cujo trabalho assegure a publicação em Inglês, tudo a bem da internacionalização da investigação realizada em Portugal; quando as manifestações culturais como o cinema falado em Português não são devidamente apoiadas; quando os meios de comunicação social, preocupados com as audiências, descuram a Língua Portuguesa, tanto na expressão oral como na escrita.

Esta fatalidade acarinhada por alguma inércia, pela ausência de políticas da língua coerentes e consistentes, tem, não obstante, encontrado opositores. A profícua atividade de alguns que teimam em eleger a Língua Portuguesa como estandarte, entre os quais contamos os organizadores do presente Congresso sobre a Lusofonia, necessita ter maior divulgação e, ao tornar-se conhecida, constituir exemplo para outras vontades defensoras de um maior e melhor uso do Português.

A exortação “Se formos capazes”, proferida por José Augusto Seabra, no discurso do I Encontro da Associação de Universidades de Língua Portuguesa (1988), e no caso referindo-se à aceitação pela comunidade internacional do Português como língua de comunicação, desafio que este grande defensor da nossa língua colocou a si próprio, permanece para aqueles que entendem seu dever promover a Língua Portuguesa aquém e além-fronteiras.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AA. VV. (1991) Falar Melhor, Escrever Melhor, Lisboa: Seleções do Reader's Digest.
- Barbosa, J. Soares (1830) Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa ou Principios da Grammatica Geral Aplicados à nossa Linguagem, Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 2.ª ed..
- Bechara, Evanildo (1988) Lições de Português pela Análise Sintática, Rio de Janeiro: Padrão Livraria Editora Lda., 14.ª ed. revista.
- Busse, Winfried e Vilela, Mário (1986) Gramática de Valências, Coimbra: Livraria Almedina.
- Casteleiro, J. Malaca (coord.) (2001) Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Lisboa: Academia das Ciências e Editorial Verbo.
- Cintra, L. F. Lindley (1983) Estudos de Dialectologia Portuguesa, Lisboa: Sá da Costa Editora.
- Coseriu, Eugénio (1973) Sincronia, Diacronia e Historia. El Problema del Cambio Lingüístico, Madrid: Gredos, 2.ª ed..
- Cuesta, Pilar Vázquez e Mendes da Luz, Mª Albertina (1971) Gramática da Língua Portuguesa, Lisboa: Edições 70.
- Cunha, Celso e Cintra, L. F. Lindley (1984) Nova Gramática do Português Contemporâneo, Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Dias, Augusto Epifânio da Silva (1933) Syntaxe Histórica Portuguesa, Lisboa: Livraria Clássica Editora, 2ª ed..
- Estrela, Edite et aliae (2004), Saber Escrever. Saber Falar, Lisboa: Dom Quixote.
- Figueiredo, Cândido de (1996) Grande Dicionário da Língua Portuguesa, Venda Nova: Bertrand Editora, 25.ª ed. atualizada.
- Fernandes, Francisco (1985) Dicionário de Verbos e Regimes, Rio de Janeiro: Editora Globo, 34.ª ed..
- Fernandes, Francisco (1997) Dicionário de Regimes de Substantivos e Adjetivos, S. Paulo: Ed. Globo, 24.ª ed..
- Heringer, H. e Lima, J. Pinto de (1987) Palavra puxa Palavra, Comunicação e Gramática Dependencial, Lisboa: ICALP e Ministério da Educação e Cultura.
- Houaiss, Antônio (2002) Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Lisboa: Círculo de Leitores.
- Lopes, Óscar (1972) Gramática Simbólica do Português, Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- Lucchesi, Dante (1998) Sistema, Mudança e Linguagem, Lisboa: Edições Colibri.
- Machado, José Pedro (1987) Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, Lisboa: Livros Horizonte, 4.ª ed..
- MATEUS, Helena Mira et aliae (1983) Gramática da Língua Portuguesa, Coimbra: Livraria Almedina, e 2.ª ed. revista e aumentada, Lisboa, Caminho, 1989.
- Mateus, Helena Mira et aliae (2003) Gramática da Língua Portuguesa, Lisboa: Caminho.
- Montenegro, Helena Mateus (2001) Glossário de Termos Gramaticais, Mirandela: João Azevedo Editor.
- Montenegro, Helena Mateus (2003) “Bordões de Linguagem”. In Suplemento de Educação, Correio dos Açores, Ponta Delgada.
- Nogueira, Rodrigo de Sá (1982) Dicionário de Verbos Conjugados, Lisboa: Livraria Clássica, 4.ª ed..
- Nogueira, Rodrigo de Sá (1989) Dicionário de Erros e Problemas da Linguagem, Lisboa: Livraria Clássica, 7.ª ed.
- Peres, João Andrade (1984) Elementos para uma Gramática Nova, Coimbra: Livraria Almedina.
- Peres, João e Mória, Telmo (1995) Áreas Críticas da Língua Portuguesa, Lisboa: Editorial Caminho.
- Silva, António de Morais (1987) Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa, s.l.: Ed. Confluência, 3.ª ed..
- Teixeira, Graciete (dir. ed.) (2004) Grande Dicionário. Língua Portuguesa, Porto: Porto Editora.
- Vilela, Mário (1995) Gramática da Língua Portuguesa, Coimbra: Livraria Almedina. Vilela, Mário (1995) Léxico e Gramática, Coimbra: Livraria Almedina.

19. JOÃO CABRITA, ESCOLA SECUNDÁRIA EMÍDIO GARCIA BRAGANÇA

A LÍNGUA PORTUGUESA E A LUSOFONIA. A PERENIDADE DE UMA MUNDIVIVÊNCIA

A língua e a sua importância como elemento identificador dos povos. Os primórdios da língua portuguesa, a consolidação e a disseminação pelo mundo.

António Ferreira, Fernão de Oliveira e João de Barros construtores da língua em idos de seiscentos. A unidade e a diversidade em Mia Couto e Craveirinha escritores da lusofonia. Exemplos a ter em conta numa manifestação de consolidação na encruzilhada da língua.

Não sou do tamanho da minha altura,

Sou do tamanho daquilo que vejo.

José Saramago

Língua maior esta, a portuguesa, de entre as que na Europa medraram. Nove séculos volvidos e vividos a fazer a distinção entre portugueses e outros povos. Sim, porque o que nos distingue das outras nacionalidades, mais que a bandeira e o hino, é a língua que falamos. Somos dum país, sobretudo, porque falamos a sua língua. Há que tratá-la bem, aprimorá-la, preservá-la, como se fosse o bem mais precioso, o instrumento maior.

De Portugal independente, nascido e criado neste pedaço ocidental da Ibérica, rezam os documentos que se tornou adulto e se emancipou em idos do século XII. Não foram fáceis os primeiros tempos. Balbuciadas as primeiras palavras, D. Dinis chamou a si o falar português, herdeiro de um galego-português e de um latim que se miscigenaram na produção oral. A língua portuguesa crescia em documentos oficiais. Era preciso criar e alimentar a identidade deste Portugal que já sabia onde eram as suas fronteiras, desde que em Alcanices, portugueses e espanhóis, em tempos de paz, decidiram pôr termo a guerras que já não tinham razão de ser.

Não é fácil levar a cabo mudanças de hábito e hábitos ancestrais através de decreto. Que era utilizar só a língua portuguesa em documentos oficiais? Será que aos falantes e aos escribas se pedia que tirassem a ganga que compunha aquele conjunto heterogéneo constituído pelo latim e outros falares próprios de autóctones e invasores que povoaram o espaço onde era Portugal?

Sabemos que as línguas não são estáticas, sofrem erosões, assimilam, dão e recebem, quantas vezes ao sabor do tempo e das convulsões sociais. Portugal, também, não constituiu um espaço passivo e pacífico. Olhou para o mar e mediu a sua pequenez. Imaginou a sua capacidade de se estender.

À aventura, iniciou um processo de partida que provocou a sua deslocação num voltar e ir que não mais teve fim. Até hoje. Ficou no Oriente, nos antípodas. Enriqueceu, empobreceu e travestiu-se. Língua portuguesa serve-lhe de comunicação. Estar em comum era dar e receber signos que se unem ao sabor da necessidade, do prazer, do estar bem e do trocar.

Dados novos mundos ao mundo velho, à Europa ciosa de uma civilização, era preciso aferir e cuidar o produto oferecido para troca. À língua ciosa da sua perenidade havia que transmitir regras. O colonizador tinha que o ser até nos mais pequenos pormenores.

O nacionalismo. A nacionalidade da língua não podia viver ao Deus dará de marinheiros ignorantes e analfabetos. Que se criassem regras próprias para a fala e a escrita. Não é esta, também, uma forma de mostrar-se português? Era necessário definir os cânones linguísticos, mostrar os códigos e dizer que língua portuguesa também era a nossa. Dirá António Ferreira em pleno Renascimento, em carta escrita, em estro apreciado

*Floresça, fale, cante, ouça-se e viva
A Portuguesa língua! E já onde for,
Senhora vá de si, soberba e altiva.
Se téqui esteve baixa e sem louvor,
Culpa é da que a mal exercitaram:*

Lançara-se o repto. Como se do eco fosse ouvido, regras responderam à angústia do poeta. 1526 confirma e materializa, pela pena de Fernão de Oliveira, a gramática necessária. João de Barros na sua esteira acrescentará, e outros e outros ditarão as leis que todos aguardavam.

O tempo corre célere. A saga dos descobrimentos terminara. O mundo era outro agora. Os portugueses tiveram que se retirar. A língua ficara. Não era um produto ou um espaço fechado. Contaminara e contaminava-se. Tinha chegado ao Brasil. Entrara na Europa. Disseminava-se pelos núcleos de portugueses espalhados pelo mundo. Na Coreia, na Argentina, na Galiza e por *tutti quanti* viera para ficar. Era preciso florescer e fortificar.

Portugal espalhado pelo mundo na língua de Camões, de Saramago e de Lobo Antunes. Não um português canónico e intransformável. Um português de variantes, tal como no Algarve ou em Trás-os-Montes, das novelas brasileiras, ou da juventude, dos idosos, das escolas, ou bares e dos cafés. Um português alimentado pela comunicação, pela solidariedade, por eventos culturais, pela difusão, pela promoção da leitura.

Uma língua onde a pluralidade impere e a aceitação da variedade seja um facto. Um português onde as gramáticas reconheçam as oralidades tão arredias da escrita que se pretende pura.

Um português transformado, novo, vivo, alegre, triste, dolente, molhado, assobiado, tropicalizado, mas perene, um arco-íris de línguas, hoje denominado de espaço lusófono onde é possível comunicar, não esquecendo, porém, que é impossível criar unicidade linguística entre espaços diferentes, gentes diferentes e mentalidades diferentes, separadas pelas distâncias da geografia, do prazer, dos trópicos, da fartura e da carência.

E é desta diversidade que a língua se homogeneiza criando culturas que se harmonizam através das etnias que persistem em povos por onde o português passou. Ora a capacidade de tornar compatível as culturas africanas, gerindo diferenças é algo que tem sido possível à custa do trabalho esforçado de escritores que fazem parte do nosso universo linguístico.

Entrevistado por Maria Teresa Horta em 9 de agosto de 1997 para o Diário de Notícias afirmava Mia Couto, escritor moçambicano de larga bibliografia, nascido na cidade da Beira, Moçambique, em 1955, acerca da escrita:

Para mim escrever é um desafio e esse desafio é o que me dá mais gosto na escrita: uma certa procura de transgressão, não só a nível linguístico, poético, mas também daquilo que possam ser as próprias soluções da escrita, que para mim necessitam ser mexidas, pois penso que para contar as histórias que quero contar a partir de Moçambique não me sinto à vontade, pois sinto-me espartilhado naquilo que são as formas que me ensinaram a mim. Preciso de desarrumar a própria escrita.

Quanto à escrita eu devo imenso aos outros; um segredo que posso dizer que tenho é estar atento aos outros. No caso de Moçambique, esses outros são eles mesmos, a habilidade de construir histórias, de raciocinar, de pensar o mundo através dessas histórias. A metáfora é tão comum, tão vulgar no dia-a-dia que, de facto, quanto a mim, quase me basta estar atento.

A propósito deste escrever, usemos denominar-lhe, desviante, afirma Saramago que Mia Couto está a criar um português “*subtilmente diferente, capaz de comunicar coisas novas*”.

Fruto da mestiçagem, entre a busca da identidade e da transgressão poética, em torno da necessidade de desarrumar da própria escrita, sem que a língua perca a sua identidade, vejamos um excerto do conto *A Rosa Caramela*, inserta no livro *Cada Homem é uma Raça*.

Nessa noite, eu desconsegui de dormir. Saí, sentei a insónia no jardim da frente. Olhei a estátua, estava fora do pedestal. O colono tinha as barbas pelo chão, parecia que era ele mesmo quem tinha descido, por soma de grandes cansaços. Tinham arrancado o monumento mas esqueceram de o retirar, a obra requeria acabamentos. Senti quase pena do barbudo, sujo das pombas, encharcado de poeira. Me acendi, vindo ao juízo: estou como a Rosa, pondo sentimento nos pedregulhos? Foi então que via a própria, a Caramela, parecia chamada pelos meus conjuros. Fiquei quase gelado, imovente. Queria fugir, minhas pernas se negavam. Estremeci: eu me convertia em estátua, virando assunto das paixões da marreca? Horror, me fugisse a boca para sempre. Mas, não. A Rosa não parou no jardim.

Atravessou a estrada e chegou-se às escadinhas de nossa casa. Baixou-se nos degraus, limpou deles o luar. Suas coisas se pousaram num suspiro. Depois, ela se entartarugou, aprontando-se, quem sabe, ao sono. Ou fosse de sua intenção apenas a tristeza. Porque lhe escutei chorar, num murmúrio de águas escuras. A corcunda se derramava, parecia era vez dela se estatuar. Me infindei, nessa viagem.

Foi, então. Meu pai, em apuros de silêncio, abriu a porta da varanda. Lento, se aproximou da corcunda. Por instantes, ficou debruçado sobre a mulher. Depois, movendo a mão como se fosse um gesto só sonhado, lhe tocou os cabelos. Rosa nem se esboçava, a princípio. Mas, depois, foi saindo de si, rosto na metade da luz. Olharam-se os dois, ganhando beleza. Ele, então, susurrou:

...

Vamos, Rosa. Pega suas coisas, vamos embora. E foram-se os dois, noite adentro.

Liberta de cânones, paira a sensação de desapego pela linguagem, dando origem a novos modelos, a novas relações de solidariedade sintagmática, onde é posta em causa a morfologia, a sintaxe e a própria fonética, o que é, sem dúvida, uma marca de novidade e originalidade na língua portuguesa em jogos de linguagem a quebrar convenções narrativas, linguísticas ou socioculturais. Desconstrução a lembrar, por vezes Saramago em romances escritos e publicados a partir de *Levantado do Chão*.

Sem nos alongarmos em comentários acerca do processo de escrita, damo-nos conta da sua aproximação à oralidade, como se esta dominasse a sintagmática escrita, facilitando, deste modo, a leitura e a compreensão. A utilização de próteses em **desconseguir** e **imovente**, a inversão do pronome reflexo e alguns verbos pouco usados como **entartarugar** e **estatuar** são algumas marcas do discurso de Mia Couto que o distingue e singulariza perante outros escritores de Língua Oficial Portuguesa.

Se a prosa de Mia Couto retratando a sociedade rural moçambicana apresenta características que não se distanciam ao longo de toda a sua obra, José Craveirinha, também ele fruto da mestiçagem, em forma de verso nos vai dando conta da realidade moçambicana presente em grande parte da sua obra, como se o poeta não deixasse de ser um filho do povo, ele, que lhe retribui com uma fotografia da realidade.

Elegia a uma mulher de seis anos (Obra Poética I)

Uma vida de seis anos

somente

e os grandes olhos abertos para um mundo

preenchido pela voz de cocuana Zelina.

Uma vida de seis anos

uma vida

sem roliças bonecas fabricadas no estrangeiro

*e embalando nos bracinhos magros
a sua boneca inteligente de carolo de milho
no dia da viagem comprida de cocuana Zelina
para as terras do medo e do mistério
das histórias de quizumbas
e guerreiros zulos
matando leões com azagaias*

*Seis anos somente
chorando ao canto das fronteiras de caniço
uma esteira no chão
e o seu pequenino coração
asfixiado na incompreensão de vestirem
cocuana Zelina com a xicatauana de seda
a capulana nova de ramagens encarnadas de mapsele
e também na cabeça branca de algodão
amarrarem o lenço verde de florinhas amarelas.*

*E deixaste, velha Zelina
na casinha de ripas do Xipamanine (bairro pobre suburbano)
uma mulher de seis anos a brincar
com a boneca inteligente de carolo de milho
e chorando ainda de olhos secos.*

“Cocuana Zelina...! Oh... Cocuana Zelina...!”

*E uma vida de seis anos
somente
ficou chamando o teu nome
na partida para sempre
no dia de sol em que as flores foram para ti
e perfumaram o teu sono cocuana Zelina
e se deitaram contigo
na vala de um por dois da parcela
cavada em honra do teu repouso.*

*Mas também tu mulher de seis anos
lá ficaste
no asilo da velhice de cocuana Zelina
deitado no talhão reservado aos imóveis*

Epígono do modernismo português a lembrar Cesário Verde e Gonçalves Crespo quando a poesia portuguesa tentava emancipar-se de um romantismo já fora de moda com marcas de sócio-realismo não distante do neorealismo português, numa épica de sabor lírico do povo sofredor, ao mesmo tempo orgulhoso, exultado por uma liberdade conseguida.

Muitos mais seriam de citar neste pequeno périplo pela língua portuguesa, sem esquecer aqueles que do outro lado do Atlântico a vão fortalecendo e disseminando.

Outros que venham e façam de outro modo porque o importante é que nós estejamos abertos à inovação.

E é assim a língua portuguesa, encruzilhada de quantos a falam e a escrevem, ponto de encontro onde se plasmam culturas e civilizações, veículo de comunicação, de estar em comum em traços de união que se fortalecem e não em cenários de fragmentação, conforme afirmava Carlos Reis no *Jornal de Letras* de 14 de agosto de 2004.

Que vitalidade a nossa!!!

20. LUCIANO JOSÉ DOS SANTOS BAPTISTA PEREIRA, ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SETÚBAL



A CULTURA E O IMAGINÁRIO AÇORIANO-CATARINENSE NA OBRA LITERÁRIA DE FRANKLIN CASCAES

Ensinar uma língua é ensinar uma cultura. O ensino do português é o ensino de um vasto espaço cultural tecido de línguas e de culturas de forma mais ou menos harmoniosa. Neste contexto, o texto literário, enquanto espaço de sublimação de experiências e de emoções, continua a ser um poderoso e insubstituível meio de formação.

O presente trabalho, realizado no âmbito da formação de professores, é apenas um dos resultados de uma experiência de leitura coletiva apoiada por pesquisas que não dispensaram o recurso às novas tecnologias da informação. Acompanha esta reflexão literária um documento audiovisual de enquadramento cultural de aproximadamente 45 minutos.

O estudo e a valorização do contributo açoriano no sul do Brasil têm sido uma constante desde o Congresso de Florianópolis, comemorativo do bicentenário da colonização açoriana. A influência açoriana sobre a arte e em particular sobre a arquitetura tem sido frequentemente referida.

O estudo das influências do falar açoriano sobre o português de Santa Catarina foi iniciado por Paiva Boléo e Oswaldo Furlan. É, todavia, segundo Pavão Júnior, nas manifestações do imaginário popular que o contributo das ilhas é mais nítido e eloquente.

É no imaginário catarinense, e em particular na obra literária de Franklin Cascaes que encontramos umas das mais originais recriações do génio açoriano. O autor procede a um percurso iniciático em demanda das suas origens. De forma ritual celebra os antigos usos e costumes de um povo que soube escrever uma das mais lindas páginas de amor à terra, à ilha e ao eterno feminino. O presente trabalho não visa apenas evidenciar os processos literários de valorização mas pretende também proceder a uma reflexão crítica sobre a sua função.

1. O AUTOR E A OBRA

Após a segunda guerra mundial, o Estado de Santa Catarina sentiu a necessidade de reforçar a sua componente açoriana em detrimento da teutónica, mais recente e mais limitada a uma comunidade que, embora próspera, vivia mais isolada e fortemente desmoralizada pelos acontecimentos históricos recentes. É nesse esforço de valorização e nesse contexto de confronto cultural que se inscreve a obra de Frankelin Cascaes.

Descendente de açorianos, nasceu e viveu, de forma simples, em Itaguaçu, no município de São José. Foi professor na Escola de Aprendizes Artífices, hoje Escola Técnica Federal. Todavia o seu espaço de estudo era junto do povo, nos seus locais de trabalho e de lazer. A paixão pelas suas raízes e pela sua cultura levou-o a immortalizar para a posteridade os rituais, as danças, os mitos, as crenças, os hábitos, as técnicas e os modos de fazer específicos do povo catarinense.

Artista, transformava as suas experiências em ilustrações, em esculturas e em contos de sabor popular. Todo o seu trabalho caracteriza-se por um processo de troca permanente entre a sua originalidade e a criatividade coletiva que constituía o seu verdadeiro “objeto de estudo”.

Inovador pelo método de pesquisa, também o foi nas suas formas de divulgação. Faleceu em 1983, com 75 anos. A Universidade Federal de Santa Catarina publicou nesse mesmo ano a segunda edição do primeiro volume dos seus contos “*O Fantástico na Ilha de Santa Catarina*”. Em 1992 veio a lume um segundo volume, perfazendo um total de vinte e quatro contos.

2. ENTRE A HISTÓRIA E O MITO: A CULTURA AÇORIANO-CATARINENSE

Foi em 1748 que começaram a chegar os primeiros açorianos e madeirenses ao litoral catarinense, habitado até então unicamente por índios carijós, respondendo assim aos interesses da Coroa Portuguesa em povoar rapidamente esta parte do território para evitar as invasões espanholas. Num curtíssimo espaço de tempo (de 1748 a 1756) a região recebeu mais de 4.500 açorianos e um número relativamente significativo de casais madeirenses:

“Colonizada a partir de 1748, por colonos açorianos que habitavam aquelas ilhotas que vivem bem lá em riba da careca do oceano, açoitados diariamente pelas ondas bravias encarneiradas do mar e pelas bocas infernais de vulcões seculares que vomitam fogo e gemem furor incontido sobre as pobres populações. É um povo mesclado, inteligente, audacioso, de espírito arguto e, sobretudo, essencialmente religioso e arreigado em credences mitológicas.” (Eleição bruxólica. Cascaes, I, 11)

Os açorianos que se instalaram no litoral de Santa Catarina, a mais de 8000 quilómetros da sua terra natal, perderam, em larga medida, o contacto com o arquipélago e viveram relativamente isolados, preservando, deste modo, os traços fundamentais de uma cultura com características muito peculiares que sucessivas e posteriores levas de colonos, fugidos da miséria e dos caprichos vulcânicos, ajudaram a reforçar.

As suas relações com a sua origem tecem-se apenas no espaço do imaginário, alimentado pelas tradições, pelas superstições, pelos mitos e pelos ritos do quotidiano. Os casais que embarcavam traziam com eles famílias completas, o que viria a contribuir para acentuar do isolamento cultural, permitindo que cada família conservasse os seus próprios hábitos, e continuasse a cultivar a sua ímpar religiosidade. O amor pela palavra, a simplicidade rural de uma mentalidade pré-capitalista, a saudade da terra mítica, o grande respeito pelas coisas sacras e pelo sofrimento humano constituem o universo, a origem e a matéria dos “causos” de Cascaes:

“Sentados sobre a soleira da porta, sobre pedras ou pelo chão do terreiro, recolhidos sob frondosas sombras de garapuvu e outras árvores nativas, saudados pelo cantar dos gaturamos, sabiás, bem-te-vis e muitos pássaros ilhéus abriam o livro do pensamento açorita e liam, nas suas páginas sadias, as estórias populares que trouxeram nas malas de suas bagagens culturais, para doarem aos seus herdeiros.” (Congresso bruxólico. Cascaes, I, 19)

“Geralmente, no sítio longe do turbilhão tenebroso chamado cidade e outros nomes galegos, o pessoal, nos domingos de tarde, costuma sentar-se nos bancos e nos portais da casa da venda, em cuja reunião fala-se de roça, de pescaria, moças fugidas, festas e até se conta[m] muitas histórias da tradição das coisas da vida do povo passado. São histórias que vêm passando de boca em boca, guardadas no baú do pensamento humano, como relíquias dos dias de antanho, vividos pelos seus ancestrais.” (Reumatismo bruxólico. Cascaes, II, 79)

O processo de adaptação ao novo ambiente e o esforço de assimilação de novas realidades geraram, como não podia deixar de ser, uma nova cultura de miscigenação, única em todo o espaço lusófono. A alimentação prolonga antigos hábitos alimentares, à base de peixe frito, mas também não deixa de exhibir uma inusitada capacidade de adaptação no tão apreciado pirão, na mandioca e nos seus vários derivados tais como o biju (espécie de rosca feita da farinha de mandioca):

“O compadre Manoéli Preira subiu o morro da Lagoa da Conceição da Ilha de Nossa Senhora do Desterro e, com seus filhos, derrubou um pedaço da mata-virgem, queimou-a e acoivou o terreno “prá móde” plantar rama de mandioca - a mani-oka dos nossos índios.” (Balanço bruxólico. Cascaes, I, 27)

O engenho de mandioca constitui, precisamente, segundo vários estudiosos a primeira inovação da cultura catarinense:

“E são esses primeiros povoadores que, após adaptação, dão à cultura catarinense a sua primeira e grande inovação: o engenho da mandioca. Em menos de quarenta anos já havia mais de trezentos a transformar a mandioca em farinha.” (Fidalgo, 2002, 49)

Todavia, embora a cultura açoriana original tenha sofrido profundas transformações, é evidente que a memória das suas origens nunca terá deixado de ser amplamente cultivada.

Festas, como a do Divino Espírito Santo, a das Santas Cruzes, a das “Folias dos Reis”, costumes como o do “Pão-por-Deus”, folguedos, como a Farra do boi (Júnior, 1987, 59-73), superstições, contos, mitos e lendas, como as que continuam a cultivar o ancestral imaginário “bruxólico” ilhéu, já raramente se encontram com o mesmo vigor nas outras regiões brasileiras:

“Sempre foi crença do povo hospitaleiro desta Ilha dos famosos boi-de-mamão que, na sexta-feira Santa, não se deve tomar instrumentos de trabalho para usá-los, seja qual finalidade for. É também costume tradicional deste povo, descendente de colonos açorianos, que, na sexta-feira Santa, a partir de zero hora, devem banhar-se nas ondas do mar, levando consigo animais domésticos, para purificarem-se e protegerem-se de todos os males do corpo físico e espiritual.” (Vassoura bruxólica. Cascaes, I, 63-64)

Das origens açorianas continua-nos a falar a preservada arquitetura tradicional, de casas baixas, com pequenas aberturas, a relembrar a suas origens humildes e militares, exibindo parcimoniosos e arcaicos motivos decorativos, sempre magnificamente integradas no meio circundante, em íntima relação com a terra e com o mar, exibindo a condição anfíbia que um povo de agricultores se viu, por necessidade, abraçar. (Martins, 1996).

Ribeirão da Ilha, na Ilha de Santa Catarina (Florianópolis), é um magnífico exemplo de preservação arquitetónica. As casas e a igreja, com cerca de duzentos anos, são tipicamente açorianas, estão em perfeito estado e continuam a desempenhar a sua função original. As casas continuam a ostentar as suas típicas cores originais, vermelho, azul, amarelo, e cor-de-rosa. O Império do Espírito Santo lá continua a desempenhar a sua função:

“O Policarpo deu uma gola nela numa festa do Divino da Freguesia do Ribeirão. Ela já era bruxa quando foi namorada dele, porém ele não sabia e nem desconfiava.” (Bruxas metamorfoseadas em bois. Cascaes, II, 57)

Alguns engenhos de cana e de farinha e algumas embarcações tradicionais subsistem graças aos cuidados de alguns privados e de alguns museus e instituições culturais (Pereira, 1993).

Em São Francisco do Sul, no litoral norte do Estado, a terceira cidade mais antiga do Brasil e um dos epicentros da memória viva açoriana, o Museu Nacional do Mar, de criação recente, ostenta algumas das embarcações catarinenses

que estão caindo em desuso e perpetua a memória da pesca da baleia que foi uma das ocupações mais importantes da comunidade açoriana:

“Naquele tempos de antanho, a Vila Capitáli recebia a ligação de suas comunidades por via marítima, através de canoas bordadas ou [de] borda falsa e canoas [de] borda lisa, confeccionadas de um pau só, cavadas a enxó ou a fogo, como usaram os índios. Também usavam, muito raramente, fazer as viagens com as lanchas baleeiras.” (A bruxa metamorfoseou o sapato do Sabiano. Cascaes, II, 45)

O ciclo da baleia terminou, mas as “lanchas baleeiras” ainda estão em plena atividade nas praias catarinenses. Hoje, servem, essencialmente, para a pesca da tainha e da anchova embora as águas catarinenses sejam muito ricas em muitas outras espécies.

De São Francisco do Sul a Laguna, no Sul do Estado, passando por Itajaí, Barra Velha, Florianópolis e Garopaba, a pesca artesanal continua a ser uma das atividades mais importantes para a comunidade descendente dos açorianos. Os pescadores podem ser vistos, durante os períodos de defeso, nas praias, cantando ou contando “causos”, enquanto remendam as redes e fazem consertos nas embarcações:

“Contou-me um narrador de estórias de assombração que, na Costa da Lagoa da Conceição da Ilha de Santa Catarina, em anos que já vão longe de nós, morou um pescador que possuía várias embarcações para os serviços de pesca, entre as quais, também uma lancha baleeira.” (As bruxas roubam a lancha baleeira de um pescador da ilha. Cascaes, I, 73)

O tipo de litoral baixo, com tão grande variedade de peixes e outras espécies marinhas ofereceu-lhes ótimas condições para a pesca. Todavia, embora o solo catarinense, argilo-arenoso, não permitisse a cultura do trigo, a teimosia açoriano nunca virou as costas à lavoura:

“O Bento Leandro, da Maria Macária, era um moço, filho de famílias descendentes de colonos açorianos, que, a partir do ano de 1748, passaram a colonizar as terras selvagens da Ilha de Santa Catarina, a antiga Desterro do Dias Velho. Homem pobre, de pai desconhecido, porém muito trabalhador, com o suor que derramou de sol nascente a sol poente, durante muitos anos no trabalho árduo de lavrador, conseguiu amealhar algum dinheiro e usá-lo na compra de bens de raiz.” (Madame bruxólica e Saci-Pererê. Cascaes, II, 91)

Povo de agricultores que teve que se tornar pescador, povo de pescadores que não sabem nadar, a sua relação com o mar é simultaneamente de medo e de respeito. As notícias de pescadores que caíam ao mar e que morriam eram e continuam ainda, infelizmente, a ser comuns assim como as histórias fantásticas que continuam a desencadear:

“Homem intrépido que era, acostumado a enfrentar fortes tempestades, frio, fome, sede e outras sensações diversas diariamente em sua árdua profissão de pescador artesanal, não titubeou em enfrentar mais um estranho caso que o destino lhe colocou frente à frente, como um desafio à sua coragem de indomável homem do mar. Sempre respeitou as coisas do outro mundo, nunca lhas tocou nem de leve com escárnio ou zombaria e, também,

nunca duvidou da sua existência e atividades aqui neste mundo de sofrimentos e tribulações várias.” (As bruxas roubam a lancha baleeira de um pescador da ilha. Cascaes, I, 73-77)

3. ENTRE O EROTISMO E A FEITIÇARIA: O IMAGINÁRIO AÇORIANO-CATARINENSE

A produção artística de Franklin Cascaes assenta numa relação telúrica profundamente erótica. O autor coloca todas as suas faculdades ao serviço da representação da Ilha amada. Para louvar os seus encantos, a sua assombrosa beleza, inicia um percurso de conhecimento que se assemelha a uma demanda, a um regresso às origens, a uma comunhão plena com o corpo e a alma do objeto amado (Ilha adorada):

“Oh! Minha querida ilha de Santa Catarina de Alexandria, és graciosa sereia que repousa sobre brancas areias de câmoros errantes, sambaquis seculares, banhada pelas ondas acasteladas do oceano, perfumada pela brisa acariciante dos ventos e enxuta com as toalhas felpudas dos raios solares que beijam calorosamente seu corpo mitológico.” (Vassoura bruxólica. Cascaes, I, 64)

Essa demanda vai traduzir-se pela exibição e valorização da sua cultura e da sua história. É ela que o leva a pesquisar as suas lendas e as suas superstições:

“É rica, bela, admirável e invejada a imaginação popular dos teus habitantes descendentes de açorianos, oh minha querida Ilha de Santa Catarina de Alexandria.” (Congresso bruxólico. Cascaes, I, 24)

“Querida ilha de Nossa Senhora do Desterro, a madame estória popular, que veio nos camarotes culturais junto com os ilhéus açorianos e madeirenses que te colonizaram, são potências divinatórias do saber humano Quimérico.” (Estado fadórico das mulheres bruxas. Cascaes, I, 59)

“E muitas vezes, creio, entre tristezas e saudades, surgiram com esperanças de dias melhores, a beleza, a fascinação e o encantamento das estórias contadas lá na terra distante e que, aqui também, achavam, era obrigação patriótica relembrá-las e plantá-las dentro da cultura dos seus descendentes.” (Congresso bruxólico. Cascaes, I, 19)

Criaturas fantásticas povoam o imaginário açoriano-catarinense tais como os curandeiros, as bruxas e os “boitatás”. As lendas e os mitos cantam a heroicidade e a valentia de um povo simples, humilde, corajoso que cruzou o mar para confirmar uma coroa, afirmar uma cultura e perpetuar uma identidade. Dessa epopeia ainda nos falam os gestos simples dos ceramistas e dos pescadores, os espaços assombrados dos engenhos de farinha e de açúcar, e a memória viva de um povo que teima em sobreviver:

“- Primo Nicolau! Vossa mecê acardita memo de vredade naquelas istória que o nosso povo lá das ihias dos Açôri (i) contavo prá nós como vredaderas?

- Ah!... Sim, acardito de vredade, sim, minha prima! E inté agora me veio uma delas, no bestunto da minha cabeça e que eu acho ela memo munto inzata. Como tu bem sabes e vancês todos que tão aqui me osvindo, aquelas ihia dos Açôri, de ondi os nosso avó, foram sempre munto infestada por muhié bruxa que roubam embarcação prá móde

fazê viagem inté a Índia em quatro horas; que dão nós nos rabo e crinas dos cavalo; chupo sangue de criancinha; intico com as pessoa grande e pratico mil malas-arte.” (Congresso bruxólico. Cascaes, I, 20)

O universo imaginário de Cascaes é sobretudo o universo bruxólico e mítico que tão bem soube representar nos seus desenhos fantásticos com uma originalidade genuína e profunda. Para ele, o mito é a possibilidade de aceder às origens, uma realidade inteligível, uma pré-figuração do mistério primordial que antecede a revelação. A sua paixão pelas origens estimula a sua imaginação e a sua força criativa, o artista não se limita a reproduzir, pelo contrário, recria e atualiza a tradição. Abundantes são os pormenores e as referências ao quotidiano, às manifestações mais contemporâneas do rico imaginário catarinense:

“6. Esta velha bruxa chefe

*Assiste televisão,
Pois ela é dona do túnel
Que tá lá naquele chão.*

7. A crendice popular

*É uma riqueza espantosa,
Que estamos desperdiçando
Pra bons incestos de prosa.*

8. Ora veja esta bruxinha

*Em urubu fantasiada:
Parece a mais linda misse
Que a Nova Iorque foi levada.*

9. Ilha das velhas faceiras

*E, também, das moças prosas
As bruxas dos teus recantos
São lindas que nem as rosas.”
(Velha bruxa chefe. Cascaes, II, 98)*

O universo bruxólico representado pelo autor continua todavia a ser uma emanção das superstições populares, ainda hoje bem vivas tanto na Ilha de Santa Catarina quanto o foram no arquipélago dos Açores e no interior do espaço continental português:

“- Compadre, a terra de origem deste punhado de areia e deste ramallete 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.” (As bruxas roubam a lancha baleeira de um pescador da ilha. Cascaes, I, 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.” (Altares, Terceira - Açores) (Martins, 1994, 103-104)

“De noite a comadre e outras bruxas levaram o barquinho para o Brasil, e ele dentro. (...) 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 dizem que não era verdade, e ele:

-Pois para o quê, tenho aqui uma cana-de-açúcar, que lá cortei esta noite.

A comadre disse-lhe que não andasse com estas gabações, porque as outras que o matavam, “que eu fui que te vali a tua vida, que elas já iam a dizer que cheirava a sangue vivo”. Granja das Biocas) (Vasconcellos, 1963, 436-437)

As bruxas são uma personificação das angústias e dos medos, uma emanção do mal, uma manifestação do desconhecido, têm pacto com o diabo, lançam "mau-olhado", provocam doenças incuráveis, enfermidades e conflitos irremediáveis. Transformam-se em mariposas para entrar nas casas pelo buraco da fechadura e chupam o sangue de criancinhas antes de serem batizadas. Exige a sabedoria popular que as bruxas sejam mulheres magras, feias e antipáticas e geralmente esquerdinas. Se numa família nascerem sucessivamente sete crianças do sexo feminino e se a mais velha não batizar a mais nova com o nome de Benta, uma delas, a primeira ou a última, será bruxa:

“Depois do nascimento da sexta filha, nasceram duas gêmeas. O casal ficou muito preocupado com a dádiva lá de riba do alto, isto porque sabiam de antemão que, ao nascer a sétima filha de um casal de gente de argila humana, a mais velha tem obrigação espiritual de batizar a mais moça, para afugentar o triste fado bruxólico que ela recebe naturalmente ao nascer neste mundo de Nosso Senhor, como também os pais devem aplicar-lhe o nome de Benta.” (Bruxas gémeas. Cascaes, vol. II, 23)

Todavia inúmeras são as formas de as afastar das nossas vidas, a elas e às doenças que elas provocam: tesouras abertas, ceroulas amarradas, alhos e, obviamente, rezas e benzeduras que só a memória das anciãs e dos curandeiros, “médicos da alma”, conhecem:

“Um dos chás mais importantes que se usa[m] é de um pedaço de fita vermelha da bandeira do Divino Espírito Santo. Usam também fazer fricções na pele com banha de porco doméstico, de gambá, de carneiro, de jacaré, de galinha e outros.” (Reumatismo bruxólico. Cascaes, 79)

As bruxas de Franklin Cascaes possuem todavia um encanto muito especial, são mulheres de carne e osso, feitas de desejos, de sonhos e de pesadelos, por vezes são brincalhonas, gostam de “judiação”, travessias e tropelias, pelo puro prazer de assistir ao sofrimento e ao desespero do comum dos mortais, são frequentemente sedutoras, exibem

descaradamente a sua nudez, mulheres enfeitadas que se tornam feiticeiras, mulheres anuladas que se revoltaram contra o destino, mulheres emancipadas que ousaram desafiar as leis do bom senso, “mulheres gostosas e cheirosas” que se oferecem em noites de luar: “As mais famosas bruxas da Ilha vivem lá no Ribeirão só comem pétalas de rosa pra ter cheiro no coração.” As bruxas de Frankelin Cascaes são a personificação dos mistérios da feminilidade e da tremenda carga erótica que emana da sua ilha adorada:

“O Graciano da Ribeira, o mais idoso dos camaradas, apresentou-se com muito respeito para guardar a nudez delas e o fez, colocando as quatro mulheres nuas sentadas no fundo da lancha, envoltas na rede e com as pernas para debaixo dela, abrigando as partes vergonhosas, protegendo-as contra os olhares apetitosos dos outros camaradas.”

(Lamparina e Catuto em Metamorfose. Cascaes, 82-84)

“Quando remava, sentia que as megeras bruxas mergulhavam por debaixo da canoa, “quiném um cardume de botos”, em gozo de férias marítimas. (...) Quando deu meia-noite nos relógios da terra, elas perderam o estado fadórico e se apresentaram nuas na frente dele. Ao fitá-las, reconheceu sua prima que o havia visitado, e mais três mulheres da comunidade.” (Bruxas atacam um pescador. Cascaes, 89-90)

4. CONCLUSÃO

A todo o imaginário místico e noturno bruxólico opõe-se um imaginário diurno heroico que caracteriza o próprio homem açoriano que, nascido do centro incandescente do mundo, ousou desafiar os mares para conquistar o seu canto do paraíso com a força do seu trabalho e da sua imaginação:

“É do fascínio dessas vidas extraordinárias da sabedoria popular que tomam o caminho de férteis pensamentos de seres humanos que um dia aceitaram transferirem-se de dentro do coração sempre agitado do oceano para virem aqui desbravar o sertão desconhecido das terras desta ilha de Nossa Senhora do desterro.” (Congresso bruxólico. Cascaes, 19)

O conjunto dos contos de Frankelin Cascaes possui uma verdadeira dimensão épica e, tal como os Lusíadas, celebram a coragem e o engenho lusitanos que novos mundos ao mundo deram e por entre povos e culturas, novos povos e novas culturas ajudaram a criar.

A obra de Frankelin Cascaes ficará para sempre como um dos exemplos mais conseguidos de reforço e renovação da componente lusitana no conjunto do riquíssimo mosaico cultural brasileiro. Este reforço e esta renovação já haviam sido identificados como prementes por Gilberto Freire em “Continente e Ilha”:

“Nada de nos esquecermos, porém, de que será vantagem e não prejuízo, para o Brasil, enriquecer-se da energia folclórica que, sob a forma de danças, de artes domésticas, de tradições culinárias, de jogos, de lendas, de técnicas de trabalho, nos continue a trazer o português ou o hispano, ou nos traga qualquer grupo europeu que venha estabelecer-se entre nós – alemão, austríaco, polonês, italiano –, uma vez que já temos vigor nacional de cultura para ir subordinando essas riquezas novas às tradições dominantes, que são as luso-índo-africanas. É claro que a

parte lusitana dessas tradições dominantes precisa de ser constantemente reforçada e renovada. (cit. por Boléo, 1950, 47)

Paiva Boléo, em 1950, testemunhou o embate cultural luso germânico e sublinhou a necessidade do reforço e da renovação das tradições lusitanas: *“O que se afirma no último período constitui necessidade premente no estado de Santa Catarina, onde, como me dizia uma alta figura do Brasil, a cultura luso-brasileira «perigosamente enfrentou a cultura alemã».”* (Boléo, 1950, 47)

5. BIBLIOGRAFIA

- BOLÉO, Manuel de Paiva – O congresso de Florianópolis. Coimbra, 1950
- CARUSO, Raimundo - Franklin Cascaes. Vida e arte e a colonização açoriana. Florianópolis: Editora da UFSC, 1981.
- 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 Caçoiló – Santa Catarina e Rio Grande do sul. Adaptação renovação – afirmação açoriana no sul do Brasil. Lisboa: Sociedade Histórica da Independência de Portugal, 2002.
- HARO, Martim Afonso Palma de (org.) - Ilha de Santa Catarina: relatos de viajantes de estrangeiros nos séculos XVIII e XIX; Florianópolis: Editora da UFSC, Editora Lunardelli, 1996.
- JUNIOR, José de Almeida Pavão - La littérature orale de Santa Catarina et la présence culturelle des Açores in Litterature orale traditionnelle populaire – Actes du colloque. Paris, 20-22 Novembre 1986. Fondation Calouste Gulbenkian. Centre Culturel Portugais, 1987.
- MARTINS, Francisco Ernesto de Oliveira – Arquitetura popular açoriano/brasileira. Subsídios para o seu estudo.
- PEREIRA, Nereu do Vale – Os engenhos de farinha de mandioca da ilha de Santa Catarina. Etnografia Catarinense. Florianópolis: Fundação cultural Açoriana, 1993.
- PIAZZA, Walter F. – A epopeia açóric–madeirense (1746-1756). Coimbra: Centro de estudos de História do Atlântico, 1999.
- Vários - As Ilhas e o Brasil. Coimbra: Centro de estudos de História do atlântico, 2000.
- atas 3.º Congresso de Comunidades Açorianas. Angra do Heroísmo, 1991.
- CD-ROM – Florianópolis. Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: Tempo Editorial.

21. MARIA D’AJUDA ALOMBA RIBEIRO, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC - BAHIA BRASIL



ERROS OU EQUIVOCACÕES NO USO DOS CONETORES ARGUMENTATIVOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE HISPANOFALANTES APRENDIZES DE PORTUGUÊS?

1. INTRODUÇÃO

Ao falar de erros e equivocacões é necessário fazer grandes reflexões acerca do que chamamos de erros. São muitos os obstáculos que o estudante terá que superar, mas para superá-los tem que contar com a ajuda do professor. Por isso, o professor tem que estar preocupado no momento de escolher o método e os materiais adequados para potenciar o processo de Ensino-Aprendizagem de uma língua estrangeira. Entre outras inquietudes está o tema do tratamento dos erros. Nós estamos sempre querendo dar respostas a determinadas perguntas como, por exemplo: Por que os alunos uma vez ou outra estão sempre repetindo os mesmos erros? Será que não entendem o que está sendo explicado ou se inibem a perguntar? Que posso fazer para esclarecer e terminar com esses erros? Corrigir no momento da fala? Antes de responder essas perguntas, é preciso primeiro pensar na interação alunos e professor,

depois alertá-los da intenção didática das correções para que não se intimidem e animá-los a escrever, mostrando que o erro não é algo que devemos acabar a curto prazo. O erro é o resultado de quem aprende uma língua com as interferências da língua materna ou de outras línguas. Devemos averiguar e encontrar uma solução não só para essas causas de erros, mas também para os erros por: generalização, lapsos, conhecimento de outras línguas e regra equivocada, dentre outros.

Devemos ajudar o aluno a perder o medo em relação ao erro e convencê-lo de que para aprender uma língua é importante perder essa inibição, para obter esse resultado e a correção seja afetiva é necessário que o professor seja consciente e tenha uma metodologia adequada para o ensino aprendizagem de uma língua estrangeira.

Durante longos anos é conhecido que a linguística aplicada ao ensino da língua estrangeira, o modelo de análise de erros situa se, cronologicamente, entre a análise contrastiva, surgida nos Estados Unidos, na década de 40, com a obra de C. Fries (1945), pai da linguística contrastiva prática, e o modelo da interlíngua, nascido no mesmo país a meados dos anos 70, com a obra de L. Selinker (1969 e 1972). A publicação de S. P. Corder (1967) deu início à análise de erros, já a meados dos anos 60, como consequência das críticas à análise contrastiva, ao constatar sua falta de validade, pois diferentes investigações demonstraram que não devia produzir um erro pela semelhança entre a L1 e a L2, os aprendizes da L2 se equivocavam e, ao contrário, estruturas diferentes em ambas línguas eram assimiladas sem dificuldades. Ao mesmo tempo, essas investigações experimentais mostraram que falantes de línguas maternas diferentes cometiam os mesmos erros ao aprender uma mesma L2. Entretanto, alguns erros estavam também presentes nos falantes que aprendiam determinada L2. Em consequência disso, abriram caminho para duas metodologias: a de análise de erros e a de interlíngua, o estudo do sistema linguístico empregado pelo estudante de uma L2, ou seja, sistema intermediário entre a língua nativa e a língua alvo.

A par da ideia de experimentação e formulação de hipóteses por parte do aprendiz, Figueredo (1997:49) conclui que “consideremos, pois o erro não como uma interferência negativa, mas sim como resultado natural no processo de desenvolvimento de qualquer tipo de aprendizagem, incluindo a de uma segunda língua”.

Dulay, Burt e Krashen (1982) afirmam que a análise de erros tem lançado luzes ao processo de aquisição de uma língua e que seu estudo é importante porque:

- a) fornece dados sobre a natureza do processo de aprendizagem de uma língua e,
- b) indica ao professor que parte da língua-alvo apresenta dificuldades aos estudantes e que tipo de erros afetam a sua comunicação efetiva.

Partindo desse pressuposto, percebe-se uma lacuna de pesquisa em relação à correção de erros na produção escrita e a eficácia ou não dos métodos de correção utilizados em relação ao desenvolvimento do processo de interlíngua, refletido na aprendizagem da língua-alvo. Dessa forma, esta pesquisa busca refletir sobre os pontos já mencionados, procurando trazer uma pequena colaboração para a complexidade do ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, neste caso o português, por meio da análise dos erros cometidos pelos hispanofalantes na produção escrita.

Desde distintos enfoques, Corder (1971), Nemser (1974) y Selinker (1972) planteam a importância dos erros no campo dos estudos sobre a aprendizagem de uma L2. Corder considera os erros sistemáticos como prova da existência de um programa interno responsável pela competência transitória do aluno. Além disso, sua proposta constitui-se nos princípios que fundamentam a formulação de hipótese da interlíngua.

Santos Gargalo (1993) faz uma ponte entre análise contrastiva e os futuros estudos de interlíngua. Os princípios teóricos desse modelo se norteiam na sintaxe gerativa de N. Chomsky quem questiona o condutismo (base da análise contrastiva) e leva a um replanteamento da teoria de aprendizagem assim como do tratamento dos erros, os quais agora se veem desde uma perspectiva mais tolerante.

Assim, Chomsky postula o cognitivismo psicológico, fixando-se no interesse pelo comportamento humano. Ambos consideram o conhecimento como um processo através do qual o indivíduo estrutura a realidade. Este processo tem etapas sucessivas e invariáveis, comuns a todos os seres humanos e, cada etapa, resulta da interação entre a maturidade do organismo e sua adaptação ao entorno.

Inspirado na teoria da aquisição linguística chomskiana, Corder (1967) constitui as bases do modelo de análises de erros. Considera que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo de base idêntica ao da língua materna, já que a aprendizagem passa, em ambos os casos, por uma progressão semelhante ao desenvolvimento de sistema transitórios que compreendem os erros, que se devem tanto à transferência da LM como os que não se devem a nenhuma das duas línguas. O estudo e a observação dos erros cometidos pelos aprendizes não só aportam informações acerca da área que lhes produz maior dificuldade, mas também serve para que, a partir destes erros, possam produzir materiais didáticos apropriados que respondam as suas necessidades, interesses e problemas.

Desde que apareceram as primeiras publicações de S. P. Corder, em 1967, o estudo sistemático dos erros dos aprendizes de uma segunda língua passou a ser o centro das investigações. Muitos investigadores como, por exemplo, M. P. Jain, (1974), entre outros, deduziram que a Análise Contrastiva era, em muitos casos, fragmento inadequado. Constataram que um grande número de erros não podia ser explicado pela interferência da língua nativa do aluno. Daí que se inferia a existência de outras fontes que induziam ao erro e que, então, seria necessário ampliar o conceito de interferência. Assim, a investigação mudava sua metodologia partindo dos estudos das análises da produção oral/ ou escritos do aprendiz.

Segundo a linha de pensamento de S. P. Corder (1967), os erros dos aprendizes constituem um fenômeno inevitável no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Entretanto, S. Fernández (1990: 20-21) destaca que, na aquisição das línguas, seja a materna, segunda ou outras, o aprendiz atravessa fases inconstantes em que ensaia, induz regras, generaliza, se corrige, reinterpreta, reorganiza suas normas, as revalida e assemelha ao sistema da língua objeto. Os erros indicam que os aprendizes estão assimilando as regras de uma língua que tem muitos aspetos parecidos aos de sua própria língua ou aos de outra língua já conhecida. Retomando as palavras dessa autora, os erros são uma mostra de que o estudante dispõe dos conceitos e conhecimento linguísticos, embora estejam provocados por parte da L1, por parte da L2 ou por algo que não pertence nem a L1 nem a L2 e que é propriamente idiossincrático. Atualmente, com as novas metodologias de ensino de línguas, muitos professores deixaram a proposta condutista,

que considera o erro um perigo potencial para a aquisição da competência linguística que, por sua vez, deve erradicar mediante uma intensiva repetição e prática da forma correta, e tendem a defender a ideia de que o erro, embora seja ignorado pelo aprendiz, é um sinal de avanço no processo cognitivo. No estudo da aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras, os erros têm sido analisados com objetivo de descobrir os processos que os estudantes utilizam para aprender e usar uma língua. Esta concepção de erro é muito importante no campo de ensino aprendizagem de línguas, tanto desde o ponto de vista teórico, nas orientações metodológicas, como desde o aplicado, no planteamento das investigações. Por tanto, o erro inerente do processo de aquisição pode considerar um avanço de acerto, conduzindo a inibição relativa ao medo e favorecendo a criação de um clima adequado para a aprendizagem de línguas.

De acordo com S. P. Corder (1971), a análises de erros se baseia, primeiro, no reconhecimento da idiosincrasia; segundo em dar conta do dialeto idiosincrático do aluno mediante a comparação bilingue como uma forma de evidenciar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes; e, por último, o cumprimento do objetivo de explicar o erro, com a finalidade de saber o que aprende o aluno e como aprende ao estudar uma segunda língua.

Ademais, busca explicar o que o aluno conhece ou não conhece e descobrir o que resta por conhecer em cada etapa determinada de sua aprendizagem. Assim, S. P. Corder (1992: 262), postula que a informação adquirida a partir do estudo dos erros pode:

- a) Indicar ao professor a efetividade dos materiais que utiliza em classe, as técnicas de ensino da língua objeto e que parte do programa que segue requer atenção especial.
- b) Servir para formular um programa de estudo que permita corrigir os erros, isto é, um programa de reformulação de ensino para línguas estrangeiras.

Quanto à classificação dos erros, nessa comunicação, optei por utilizar a classificação exposta em Figueredo (1997: 49): erros interlinguais, intralinguais, ambíguos e induzidos.

a) *Erros interlinguais* são os que refletem a interferência da língua materna na produção da língua-alvo, baseado na comparação entre estruturas da segunda língua e outros tipos de construção.

b) *Erros intralinguais*: são os erros que não refletem a influência da língua materna do aprendiz. A estrutura da sentença é alterada por meio de omissões, acréscimos e ordenação errônea. Esses erros são cometidos de forma específica, sistemática e lógica, e sua análise envolve o processo de reconstrução da nova língua pelo aprendiz.

c) *Erros ambíguos*: são aqueles que apresentam uma dupla face e que podem ter sido influenciados pela língua materna e podem ser semelhantes aos cometidos por crianças que adquirem a língua-alvo como L1.

d) *Erros induzidos*: são aqueles ocasionados pela forma inadequada de ensino e também a falta de material adequado para o processo de Ensino-Aprendizagem da L2.

2. DADOS SOBRE O USO DOS CONETORES POR APRENDIZES HISPANÓFALANTES DE PORTUGUÊS

Os dados para a realização da pesquisa consistem em verificar os erros ou equivocções dos conetores na produção escrita pelos hispanofalantes do Centro de Línguas Estrangeiras dos níveis elementar, intermédio e avançado. Nessa comunicação não há quantificação, nosso objetivo não é verificar quantos erros ou equivocções estão presentes, mas sim os erros ou equivocções encontrados. Cada composição consiste na exposição das ideias dos

estudantes sobre temas variados para todos os níveis. Foram produzidos 65 composições, 23 no nível elementar, 26 no nível intermédio e 16 no nível avançado. A tarefa foi realizada em janeiro de 2002.

Para o desenvolvimento das tarefas de diversos conteúdos, propusemos três tipos de exercícios que serviram de prática para a variação e sistematização da aprendizagem. O primeiro exercício proposto consistiu na leitura e compreensão de textos retirados da internet, de distintas revistas e de periódicos brasileiros referentes a diferentes campos semânticos. A segunda tarefa baseia-se na construção do discurso escrito, preferentemente textos argumentativos, descritivos, narrativos, cartas e convites produzidos livremente como atividades de classe de português. E, por último, pediu-se aos alunos uma reconstrução oral do tema lido. Como cada aluno somente tinha lido seu próprio texto, teria que expor com bastante atenção para que fosse entendido por todos, controlando a expressão de modo que o ouvinte fosse capaz de realizar uma compreensão a modo de produção oral.

Após o término da terceira atividade foram analisados os erros mais frequentes, como também aquelas equívocas que apresentam formas idiossincráticas.

Quando nos referimos ao bidirecionamento do ensino de português a hispanofalantes ou do espanhol para falantes de português seria de esperar que o alto índice de coincidências gramaticais favorecesse o aprendizado.

Todavia, a proximidade entre as duas línguas e a relativa facilidade têm propiciado um dos maiores paradoxos da aprendizagem de línguas; se por um lado, a aquisição de uma L2 próxima à L1 é facilitada pelo seu compartilhamento estrutural, por outro, essa aparente facilidade gera efeitos prejudiciais no processo de aprendizagem, com a presença constante da interferência no processo de produção e a possibilidade da fossilização dos erros ou equívocas. Com a experiência de ensinar português para hispanofalantes em um contexto de não imersão, observo que essa proximidade do espanhol e do português permite que os falantes tanto de português como de espanhol possam comunicar-se com relativa facilidade. Essa relativa facilidade cria a ilusão de que ele é razoavelmente proficiente na língua-alvo e que, ressalvados os detalhes de acento, ele já “fala” a nossa língua. Esse “falar a nossa língua”, entretanto, é inequívoco. Ao analisar o texto do aprendiz de português, seja na modalidade oral ou escrita, observa-se diversas marcas de interferências linguísticas do espanhol o que compromete o falar bem ou escrever bem.

Assim, podemos dizer que os conectores argumentativos são vias de acesso para que o aprendiz possa plantear um bom discurso escrito já que esses conectores são responsáveis para marcar o sentido da argumentação. Comprovamos essas hipóteses analisando os usos dos conectores argumentativos das composições dos hispanofalantes aprendizes de português fazendo uma comparação do português com o espanhol, para explicar como se desenvolvem o processamento cognitivo dos alunos e suas interferências geradas para construir a rede semântica do texto.

3 ANÁLISES DE ERROS CONCRETOS DAS AMOSTRAS

Em geral, o nível que apresenta maior dificuldade ao usar os conectores é o elementar, já que os alunos confundem advérbio com adjetivo ou vice-versa. Neste nível não parece tratar de um caso de interferência da língua materna, nem de norma, nem de uso. A interferência se dá quando o conector aparece indevidamente acentuado. Na

língua espanhola, o *más* (acentuado) tem função de advérbio, na norma da língua portuguesa este *más* (acentuado) tem função de adjetivo e é muito comum essa equívocação sobretudo no nível elementar .

Para ilustrar melhor essa teoria, seguem alguns enunciados em que podem ser observados os erros ou equívocações cometidos pelos aprendizes.

- 1). *Minha prima mais nova tem um filho, **más** agora não está casada.* (NE. 1.)²
- 2). *“Ele tinha muitas coisas...**más** agora não era feliz.”* (NE 3.)
- 3). *“Já estava fazendo muito frio na Suécia **más** ainda não nevava.* (NI. 4.)
- 5) *Eu sou solteira, **mais** tenho noivo.* (NI. 5.)
- 6) *Também eu tive que trabalhar um pouco nas lojas dos meus pais...**mais** gostei.*(NI. 7.)
- 7) *Quando ela era criança, queria ser bailarina, **pero** com 15 anos...* (NI. 8.)
- 8) * *Eu sigo estudando português com Maria é uma boa professora você já saberá isso é um pouco triste que só estamos na aula Alberto, Coca e eu...* (NI. 10.)
- 9) * *Há muito setores que não querem trabalhadoras. É certo que por alguns trabalhos é melhor o home que a mulher pelas suas caraterísticas físicas.* (NI. 12.)
- 10) *Este ano eu ja não estudo porque ja terminei a universidade, e **ainda assim** trabalho. Por isso não estou tão contente nestas festas do que outros anos.*(NI. 13.)
- 11) * *...ele é feliz,. Finalmente, ele trata/intenta comunicar seo pensamento a essa essa mulher que lhe ama e que não imagina que é o que lhe passa, esse é realmente o sentido da canção.* (NA. 15.)
- 12) * *Agora o meu desejo é ter experiência similar no Brasil por agora não vai poder ser, algum dia talvez.* (NA. 19.)

3. CONCLUSÃO

Finalmente, observa-se que nos exemplos citados podem existir erros e equívocações. Nos enunciados 1, 2 e 3 o uso do *más* acentuado na língua materna dos aprendizes é advérbio, mas usam com sentido do conetor *mas* na língua objeto. Essa modalidade não considero erro, ademais de ser transferência da língua materna, para mim também é uma equívocação. Nos enunciados 5 e 6 pode ser considerado erro já que o aluno do nível intermédio tem um pouco de conhecimentos linguístico e sobretudo está constantemente fazendo atividades com esses conetores. No enunciado 7 é um erro por eleição errônea do conetor *pero*, pelo conetor *mas*. Nos enunciados de 8 a 12, ocorre que Figueredo chama de erros desenvolvimentais que são aqueles erros apresentados pela omissão, que particularmente não estou totalmente de acordo, pois observo na sala de aula que os aprendizes escrevem da mesa forma que falam transferindo a modalidade oral da sua língua materna para a escrita da L2. Nesse sentido, admite-se equívocação, pois mesmo omitindo o conetor, o enunciado não perde o entendimento semântico.

Concluo, que a análises de erros na sua correção dos erros e das equívocações dos alunos não deve converter -se em uma coisa fixa pelo professor deve haver um equilíbrio com a convicção da necessidade da correção levando-se em conta as caraterísticas individuais de cada um, mantendo-se constantemente um filtro afetivo adequado para que não cause constrangimentos e inibições no aluno perante o professor ou perante a classe. Quero deixar claro que as

² Utilizamos um ícone * para indicar a frase errônea e destacamos em negrita os erros estudados em cada caso. Além disso, utiliza-se um código que indica de onde foi retirado a frase errônea.

polêmicas relativas aos erros não param por aqui. Estou aberta para as sugestões que gerem no estudante a sensação de avanço e que contribua para melhor desenvolvimento acerca da minha pesquisa em relação aos erros no ensino aprendizagem de Português como língua estrangeira ou L2.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corder, S. P. (1967) "The significance of learners errors". IRAL, 5, 4, 161-170.
 Corder, S. P. (1971) "Idiosyncratic dialects and error analysis", IRAL, 9, 2, 147-160.
 Corder, S. P. (1992) *Introducción a la Lingüística aplicada*, Madrid, Edinumen 262.
 Dulay, H. C. e Burt, M. K. e Krashen, S. (1982) *Language two*, New York, Oxford University Press.
 Fernández, S. (1990) "Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa", en R. Fuente Gómez, A. Martínez González y J. A. Molina redondo y A. Martínez González (eds.), *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE, Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Granada, Serviço de Publicação da Universidad de Granada, 20-21.
 Figueredo, Francisco J. Q. de (1997) *Aprendendo com os Erros: uma perspetiva comunicativa de ensino de línguas Goiânia: Serviço de Publicação da Universidade de Goiânia*, 49.
 Fries C., (1945) *Teaching and learning English as second language*, Ann Arbor University of Michigan Press.
 Jain, M. P. (1974) "Error analysis: source, cause and significance", en J. C. Richards. *Error analysis perspectives on second language acquisition*, New York, Longman, 189-215.
 Nemser, W. (1974) "Approximative systems offering language learners", en J. C. Richards, *Error analysis perspectives on second language acquisition*, New York, Longman, 55-63.
 Santos Gargalo, I. (1993) *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.
 Selinker, L., (1969) "Language transfer", *General Linguistics*, 9.
 Selinker, L., (1972) "Interlanguage", IRAL, 10, 3, 209-231.

22. LINO MOREIRA DA SILVA, UNIVERSIDADE DO MINHO, INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA, BRAGA,

PORTUGAL



A COOPERAÇÃO PORTUGUESA COM TIMOR LOROSA'É, NO ÂMBITO EDUCATIVO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA.

(O AUTOR DEDICA ESTE TRABALHO À MEMÓRIA DO AMIGO, PROFESSOR JOSÉ AUGUSTO SEABRA)

Desde o fim da ocupação Indonésia, em Timor-Leste, para o que Portugal contribuiu com meios humanos e diplomáticos de grande persistência (e, em muitos aspetos, de exemplaridade até), e sobretudo desde a independência desse território que foi português, que a cooperação de Portugal com o novo país do extremo da Ásia se instituiu e tem vindo a intensificar. Há diversos meios no terreno, a intervir em âmbitos diversificados,

nomeadamente o educativo, que importa apreciar e procurar compreender na sua globalidade e especificidade, comparando a proporcionalidade da sua aplicação com os resultados obtidos e focalizando a sua eficácia.

A cooperação em educação de Portugal com Timor-Lorosae tem sido exercida em diversos domínios. Reconhecendo-se a sua oportunidade, em primeiro lugar para os timorenses, e depois para toda a comunidade lusófona espalhada pelo mundo, importará procurar apreciar a sua factualidade e modos de intervenção, bem como os horizontes que lhe estão reservados para o futuro.

O autor da presente comunicação vai procurar dar resposta a esta pergunta, servindo-se da experiência concreta que vai colher, no terreno, através da lecionação de uma disciplina num curso de formação de professores na Universidade de Timor-Leste.

1 – INTRODUÇÃO

Timor-Leste tem significado, e continua a significar, muito para Portugal. Como referiu recentemente um governante português, o que totalmente subscrevo, Timor é "*o orgulho dos países de Língua Portuguesa*".

O percurso que fez, para se tornar independente merece o nosso apreço e tem tomado, para os portugueses, formas de uma verdadeira causa nacional. A diplomacia portuguesa, dirigida pelos diversos governos, independentemente da tendência política que os caracteriza, empenhou-se, no passado, no grande desafio de criar condições para autodeterminar Timor-Leste, e empenha-se, no presente, em ajudar para que a sua reconstrução dê passos seguros (jornal *Timor-Leste Semanário*, de 08.05.2004). O povo português tem mostrado para com Timor-Leste um interesse muito profundo, que se tem revelado, não pode deixar de ser dito, nos momentos em que os timorenses mais necessitam de ser apoiados (A. Valadas, 2001).

Os timorenses têm reconhecido isso. Nas palavras do Chefe de Governo, *Mari Alkatiri*, Portugal tem sido o "*porta-voz e apoiante mais forte e acérrimo*" de Timor-Leste, durante a ocupação e depois dela (jornal *Timor-Leste Semanário*, de 17.04.2004). Não sendo tais significado, empenhamento e interesse explicáveis apenas à luz das relações comuns entre estados independentes, ou mesmo das relações entre ex-colonizador e ex-colónias, eles vão muito para além disso, entrando no domínio mais fundo da afetividade. Assim se explica a cooperação entre Portugal e Timor-Leste, aos mais variados domínios, sendo um deles, e sem dúvida dos mais importantes, o da educação.

Passada que está a fase tristíssima da invasão indonésia (R. Forganés, 2002), Timor tem de começar a reorganizar-se, como país independente que é, e, apesar de todas as dificuldades (A. Gomes, 2004), a construir o futuro com as suas próprias forças. E nisso a educação tem, sem dúvida, uma relevância essencial.

Referir a cooperação portuguesa com Timor-Leste, no âmbito educativo, implica atender a alguns aspetos como: motivações e objetivos, especificidades da cooperação educativa, a cooperação no ensino do Português, a cooperação na formação de professores, a cooperação em meios de apoio educativos. É a tais aspetos, seguidos de alguns comentários à cooperação educativa com Timor, que me vou referir, aproveitando para isso a experiência recentemente colhida em território timorense.

O que pretendo é muito claro. É importante que quem vivenciou a realidade timorense dê contas daquilo que viu e do que pensa acerca dessa realidade. Por outro lado, uma vez passada a fase aguda da dominação indonésia e atingido o patamar da independência, poderá acontecer que Timor comece a cair de algum modo no esquecimento, podendo a cooperação portuguesa com Timor-Leste vir a sofrer com isso, o que se espera que não aconteça.

Na ordem natural das coisas, poderá pensar-se que, em Timor, já está tudo feito, e tudo bem, o que está muito longe de ser verdade. Situações como a falta de emprego, a baixa produtividade, a burocracia, a falta de legislação, e até "*a corrupção e o desleixo de funcionários*" (jornal *Timor-Leste Semanário*, de 20.05.2004) ... levam à consciência, por parte dos timorenses, da necessidade de colaboração externa e da necessidade de apoios para impedir "*revoltas, criminalidade e fazer o povo encontrar-se consigo mesmo*" (jornal *Timor-Leste Semanário*, de 01.05.2004).

Se Timor-Leste é hoje independente, não se encontra ainda na situação confortável de poder caminhar sem ajuda. O novo país não tem ainda meios próprios suficientes de subsistência e o seu povo encontra-se genericamente numa situação de grande carência. Pelo contrário, deverá dizer-se que Timor-Leste nunca precisou tanto como hoje de ajuda, competindo-nos a nós, portugueses, dar-lhe o melhor contributo de que formos capazes.

O facto de se privilegiar, aqui e agora, a educação não quer dizer que os outros domínios não sejam importantes. O que se pretende é aproveitar a oportunidade deste Colóquio para alcançarmos a cooperação em educação com Timor ao patamar que lhe é devido e dar notícia da experiência que sobre ela se colheu.

2 – A REALIDADE EDUCATIVA TIMORENSE

É reconhecida a importância da educação no desenvolvimento de qualquer sociedade. Bem sabemos que isso não é tudo, mas, pelo menos a médio prazo, o investimento feito nesse domínio revela-se determinante para a evolução do país. Timor-Leste não é exceção, e, como refere Mari Alkatiri (jornal *Timor-Leste Semanário*, de 20.05.2004), "*investir na educação é fundamental*".

O sistema educativo timorense (que, embora não sendo o melhor, existia) foi muito perturbado sobretudo com os acontecimentos de 1999. A recuperação tem sido difícil, e, logo ao mais alto nível, Timor-Leste encontra-se profundamente empenhado na reconstrução do seu sistema educativo (jornal *Público*, de 11.01.2004) porque sabe que tal reconstrução, como em qualquer sociedade do mundo, é a chave do seu futuro.

O ensino pré-primário está pouco sedimentado. Mas a partir do ensino primário (de 6 anos), até ao superior (do pré-secundário, dos 7º ao 9º anos de escolaridade, ao secundário, do 10º ao 12º anos de escolaridade), a frequência é muito considerável. São mais de 200 mil alunos, distribuídos pelos ensinos primário, pré-secundário e secundário, tomando lugar em cerca de 800 escolas (CNRT, 2000). O ensino primário tem 157.262 alunos, em 654 escolas, o ensino pré-secundário, 26.106 alunos, em 99 escolas, o ensino secundário geral tem 9.637 alunos, em 29 escolas, e o ensino secundário técnico vocacional tem 1.812 alunos, em 8 escolas.

Como se repara, surge aqui a dificuldade de a frequência da escola diminuir à medida que se progride na fase etária: o ensino primário detém 80% dos alunos, o ensino pré-secundário, 14%, o ensino secundário geral, 5%, e o ensino secundário técnico vocacional, 1%. E com a falta de emprego que se verifica (jornal *Timor-Leste Semanário*, de 01.05.2004), isto exprime que há sobretudo jovens que vão ficando em casa, ou na rua, com todos os perigos que isso pode significar para eles mesmos e para a sociedade.

O tempo de dominação indonésio (até setembro de 1999) foi um período nada transparente e "falho de determinação", também em termos educativos (M. Bolina, 2000). Não existia um rumo educativo adequado à realidade de Timor-Leste. Muitos professores (indonésios) não estavam preparados para ensinar, as metodologias não eram as mais adequadas e refletiam a falta de humanismo e de respeito pelos direitos humanos, sentidas a todos os níveis no Timor de então. O suborno existia, indo até ao ponto de se "comprarem diplomas" e bolsas para a continuação de estudos superiores. Vigorava o facilitismo, preocupando-se os indonésios (jornal *Timor-Leste Semanário*, de 01.05.2004) em "conquistar corações", distribuindo dinheiro e meios fáceis aos timorenses e mantendo funcionários artificialmente ocupados, pagos para não trabalharem.

E tudo isto teve consequências inevitáveis. Nas palavras de Xanana Gusmão, fez com que o timorense se tornasse "*preguiçoso a pôr o cérebro a funcionar*". Com os acontecimentos de 1999, a realidade precipitou-se e a situação tornou-se ainda pior. A estrutura educativa, ainda que débil, foi desmantelada, muitas escolas encerraram, tendo sido muitos dos seus edifícios queimados, os professores abandonaram os seus postos de trabalho e as populações refugiaram-se nas montanhas.

O resultado está hoje bem à vista, notando-se, em muitos alunos timorenses desmotivação e falta de preparação para seguir estudos. Em sua boa parte, eles não detêm um nível de conhecimentos e saberes interiorizados que lhes permitam correspondência entre o nível etário e de progressão escolar e o nível dos saberes. Hoje, é notório que os governantes de Timor se esforçam por fazer evoluir o sistema educativo do seu país, desejando incutir na escolarização (no dizer de um seu responsável), a par da procura e construção dos conhecimentos, o primado do respeito pelos valores – tolerância, responsabilidade, democracia, justiça, paz.

Após a retirada dos indonésios de Timor-Leste, e sobretudo após a independência, Portugal tem dado o seu contributo para, em colaboração com os timorenses, combater o que há de negativo na realidade educativa timorense, disponibilizando, para isso, meios humanos e materiais.

3 – A COOPERAÇÃO COM TIMOR-LESTE

Vou considerar aqui, primeiro a cooperação em geral, e depois a cooperação educativa – e, dentro desta, a cooperação no ensino do Português e a cooperação na formação de professores.

3.1 – A COOPERAÇÃO EM GERAL

Embora me pretenda reportar sobretudo à cooperação educativa com Timor-Leste, é impossível não considerar, ainda que de modo sumário, e sem intenção de exaustividade, outros tipos de cooperação, igualmente importantes, que têm existido entre Portugal e Timor-Leste.

Um deles tem sido a cooperação militar. Saído recentemente de uma guerra, é evidente que Timor-Leste terá de se dotar de forças de segurança capazes de responder às suas necessidades como país independente e soberano. E nisso Portugal tem dado o seu contributo, com estruturas de formação e apoio estratégico tático e logístico e na formação de quadros militares. Depois, e para fazer a transição entre a ocupação indonésia e a soberania do novo país, a ONU colocou no território forças por si lideradas (que começaram a abandonar o território em maio último, passando a caber aos timorenses garantir a sua própria segurança). Portugal, que tinha aí um importante contingente, a par do cumprimento das tarefas que lhe foram confiadas desenvolveu ainda outras de índole social e humanitária.

Se a presença do exército português em Timor-Leste foi importante no domínio militar, essa importância foi ainda maior (e na perspetiva que aqui assumo, coloco-a em lugar de máximo relevo) no apoio prestado às populações – desde a segurança e dissuasão da criminalidade, até à construção, conservação e restauro de edifícios, à reparação de estradas, à solução de emergências, ao apoio médico e sociocultural... De tudo um pouco o exército português foi fazendo em Timor-Leste, deixando no terreno, sobretudo junto das populações, um trabalho muito positivo.

Também noutros domínios, como o do sistema sanitário, do sistema da distribuição de água, da ajuda a empresários e de alguma cooperação direta empresarial, no turismo, no comércio e nas telecomunicações... os portugueses têm prestado a Timor considerável apoio, que não pode deixar de ser reconhecido como importante, dado o estado de carência em que o território se encontra.

3.2 – A COOPERAÇÃO EDUCATIVA

Na cooperação educativa, que aqui, pelas razões apontadas, mais nos interessa, vou privilegiar dois aspetos: a cooperação no ensino do Português e a cooperação na formação de professores.

3.2.1. A COOPERAÇÃO NO ENSINO DO PORTUGUÊS

3.2.1.A)

É sabido que os timorenses fizeram opção, como língua oficial, e a par do Tétum, pela Língua Portuguesa, deixando-o consagrado na Constituição. Eles apostaram no valor estratégico da Língua Portuguesa, aceitando o Português como "língua de liberdade e democracia", capaz de veicular as suas diferenças, no respeito pelo Tétum e pela preservação e projeção da sua cultura. Tal opção foi feita em liberdade e teve consequências inevitáveis em Timor-Leste – políticas, económicas, sociais, culturais... e sobretudo no dia-a-dia das populações. Não se discutindo a escolha feita, não é possível deixar de atender à situação e às dificuldades geradas, e ao modo como se prevê o futuro tendo em conta essa escolha.

3.2.1.B)

Não se ignora que existem reações à opção feita. O ponto da situação é corretamente feito por Xanana Gusmão (jornal *Timor-Leste Semanário*, de 01.05.2004), quando diz que, se a Língua Portuguesa é considerada pelos jovens timorenses como fator de divisão, o bahasa indonésio também o é, e o Tétum, com as suas variantes, que dificultam a comunicação, é muito pobre, e não é conhecido por todo o povo. Quanto ao inglês, ele é língua da Austrália, e em

parte da Indonésia, e, a ser língua oficial de Timor-Leste, representaria uma ameaça à cultura timorense e um retrocesso na procura de identidade nacional.

De facto, a realidade linguística timorense não é fácil. Existe no território imensos dialetos (há quem fale em 18, em 30, e até em mais). Sendo necessário uma língua suficientemente forte para unificar e comunicar, desde o nível mais elementar e utilitário até à dimensão estética e literária, e tendo o Tétum as limitações que se lhe reconhecem, a escolha recaiu sobre o Português – o que se justifica, não só por ter sido a língua do território durante 4 séculos, mas ainda pelas afinidades histórico-culturais entretanto desenvolvidas (L. F. Thomaz, 2002).

Todavia, o problema subsiste depois da opção tomada. É que, se as línguas oficiais constitucionalmente definidas são o Tétum e o Português, a mesma Constituição timorense reconhece como línguas de trabalho o bahasa e o inglês – o que obriga (L. M. da Silva, 2004-a e 2004-b), na prática, os timorenses (que, na sua maioria, não falam Português) a dominar quatro línguas, se pretenderem ser detentores de uma competência mínima em literacia.

Tendo em conta a elevada percentagem da população, sobretudo jovem, que aprendeu o bahasa indonésio e comunica nessa língua, compreende-se facilmente a contestação à escolha feita. Além disso, importa referir que está prevista para a escolaridade a lecionação em Português apenas nos 1º e 2º anos do ensino primário. Mas há reações, e na prática nem isso é genericamente cumprido. Numa parte considerável dos casos, a língua veicular da aprendizagem nem sequer é o Tétum, mas o bahasa, o que compromete extremamente a o enraizamento das línguas oficiais entre os timorenses.

Além disso, entre os cooperantes portugueses há quem não revele consciência da responsabilidade que tem na preservação e interiorização da Língua Portuguesa em Timor-Leste, esquecendo a grande (principal) responsabilidade que é de todos quantos aceitam cooperar, independentemente de se ser português ou proveniente de qualquer outro país de Língua Portuguesa. Esse reparo é devido, não apenas por quem, de fora, contacta com a realidade no terreno, mas surge referido com destaque por quem se encontra nele sediado (jornal *Público*, de 11.01.2004).

3.2.1.C)

Ser independente é ser autónomo, autodirigir-se no quadro das realidades circundantes, e no equilíbrio com elas; é, ao mesmo tempo, ser diferente, deter especificidades. A língua é uma dessas especificidades, sendo tanto ou mais necessário vincar a independência por aí consoante as circunstâncias e as envolvências.

Para que haja independência tem de haver identidade. Ou ela se consegue naturalmente, ou terá de ser construída (por decisão do próprio povo ou de quem o representa). A Língua Portuguesa foi chamada a exprimir a identidade do povo de Timor-Leste. Depois da opção feita, a Língua Portuguesa tornou-se, para os timorenses, parte importante da consciência de *diferente* que os distingue dos povos vizinhos.

Este sentimento encontra-se presente no interior de Timor-Leste. Assim o exprime o Padre João Felgueiras (Português que vive entre os timorenses há 33 anos, tendo desempenhado com eles um importante papel na luta pela independência), que refere aos seus "concidadãos" para "agarrarem" a Língua Portuguesa. E explica que lhes diz: se

eles são católicos, muitos indonésios também são; se eles falam o Tétum, muitos indonésios também falam; se eles se interessam pelo inglês, essa é a língua da Austrália, e em grande medida também da Indonésia, para responder à infinitude de dialetos que possui; só o Português assegura a identidade dos timorenses.

A opção pela Língua Portuguesa reforça a identidade de Timor-Leste. O povo ganhou consciência da especificidade que isso representava e organizou-se em torno disso. Mas a identidade não se consegue de uma vez só: constrói-se, alimenta-se, praticando-se a língua e a cultura diariamente (G. Hull, 2001). Daí que o ensino da Língua Portuguesa seja, sem dúvida, um dos maiores desafios que se colocam à cooperação de Portugal e dos países da lusofonia com Timor-Leste.

3.2.1.D)

A cooperação portuguesa no domínio da língua está a ser desenvolvida, no território timorense, por mais que uma instituição, merecendo destaque (para além da Gulbenkian, de Organizações Não Governamentais e de algumas colaborações avulsas) as iniciativas do Instituto Camões, sob a dependência do Ministério dos Negócios Estrangeiros, da Embaixada de Portugal, em colaboração estreita com o Ministério da Educação português, e da Fundação das Universidades Portuguesas, FUP, dependente do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.

Estas instituições, que desenvolvem em Timor-Leste atividades relacionadas com a presença e o ensino da Língua Portuguesa, desempenham ainda outras funções complementares que importa relevar.

3.2.1.D1 – O INSTITUTO CAMÕES

O Instituto Camões está presente em Timor-Leste desde 1999, tendo atualmente a seu cargo a dinamização do Centro Cultural Português e do Centro de Língua Portuguesa.

O Centro Cultural Português funciona no Edifício ACAIT, o mesmo onde se encontra instalada a Embaixada de Portugal, em Díli Foi inaugurado em 2001. Propondo-se apoiar iniciativas culturais em Timor-Leste, num espírito de abertura da cultura portuguesa com outras culturas, é um espaço que se presta sobretudo ao debate de ideias e à realização de iniciativas culturais do mais diverso tipo.

O Centro de Língua Portuguesa - Instituto Camões, instituído em Díli, também em 2001, funciona nas instalações da Universidade Nacional de Timor-Leste. Tem como atribuições principais assegurar uma Licenciatura em Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas, facultar meios de aprofundar os conhecimentos da Língua Portuguesa e das culturas lusófonas, em Timor-Leste, prestar apoio diretamente a professores, em Língua Portuguesa, e ao Departamento de Língua Portuguesa e Instituto Nacional de Linguística, da UNTL. O Centro dirige, ainda, cursos extracurriculares de Língua Portuguesa e disponibiliza materiais integrados num espaço multimédia (biblioteca, mediateca), que dinamiza; responde a solicitações específicas no âmbito da pedagogia e da didática, da linguística, da literatura, da história, da teoria e dos estudos literários; leciona cursos extracurriculares de formação e aperfeiçoamento em Língua Portuguesa, dirigidos a quadros médios e superiores, timorenses e internacionais, nos setores da Administração Pública (âmbito parlamentar, judicial, diplomático, no setor da saúde, secretariado e forças de segurança, e em áreas como o jornalismo, a banca, a hotelaria e o turismo; ocupa-se da adequação e adoção de materiais didáticos, necessários às

atividades letivas; presta apoio a docentes e discentes na área da Língua Portuguesa; faculta materiais (livros, revistas e publicações, material informático, multimédia e audiovisual); presta apoio científico às atividades docentes; faculta oportunidades para a aprendizagem da Língua; promove e possibilita a realização de eventos relacionados com o ensino e a divulgação da Língua Portuguesa; atribui bolsas de estudo; desenvolve iniciativas de apoio (como a distribuição de “malas pedagógicas” aos alunos).

O Centro de Língua Portuguesa, em Díli, visa, não só apoiar a ação cultural em Timor-Leste, mas ainda revelar-se um espaço de debate de ideias e encontro de culturas, promovendo iniciativas do mais variado tipo – desde exposições, conferências, ciclos de cinema, encontros com escritores e artistas...

3.2.1.D2 – A EMBAIXADA DE PORTUGAL EM DÍLI

O Adido para a Educação, sediado na Embaixada de Portugal, em Díli, tem a seu cargo dirigir um programa em articulação com o governo de Timor-Leste, visando 5 vetores essenciais: a reconstrução do sistema educativo, a formação de professores, o apoio direto à lecionação no ensino secundário e profissional, o ensino superior e o ensino da Língua Portuguesa. Por essa mesma Embaixada, têm sido desenvolvidas iniciativas, como: formação de formadores, formação dirigida a professores de posto e monitores escolares (que desenvolveram funções docentes ainda no tempo da administração portuguesa, anterior a 1975), ações de formação para jovens timorenses (visando a aquisição de competências de comunicação em português, língua estrangeira), formação de quadros militares de várias proveniências, colocação de professores de Língua Portuguesa no território, seleção e avaliação de manuais escolares, prestação de apoio técnico e pedagógico em situações específicas.

3.2.1.D3 – A FUNDAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS

A FUP presta apoio a Timor-Leste em áreas consideradas prioritárias para o seu desenvolvimento, não apenas a partir do território nacional português, mas também na UNTL, em Díli. O projeto propõe-se “envolver os jovens timorenses em atividades letivas e de atualização de conhecimentos, com o intuito de assegurar o desenvolvimento do Português como língua de ensino e aprendizagem” (Estatutos da FUP); atribuir bolsas de estudo para cursos de graduação e pós-graduação; promover e realizar cursos de Formação de Professores; criar um Instituto de Língua Portuguesa e um Instituto de Língua Tétum; colaborar na re-estruturação da Universidade de Díli.

Desde 2001 que, na UNTL, é desenvolvida docência em 5 licenciaturas, por docentes universitários portugueses, que resultou de protocolo assinado entre o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), a Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) e o Conselho Nacional de Resistência Timorense (CNRT). As áreas abrangidas são: Formação de Professores de Português, Engenharia Informática, Engenharia Eletrotécnica, Economia e Gestão e Ciências Agrárias. Só no 4º semestre de 2003-2004 estiveram presentes, em Timor, a lecionarem estes cursos, cerca de 50 professores cooperantes.

3.2.1.E)

No esforço de ensinar Português, em Timor-Leste, há uma dinâmica apreciável no terreno, que tem tido ao seu serviço lutadores empenhados. Mas ainda é muito cedo para apreciar resultados, sendo precisas duas ou três gerações para que a realidade linguística timorense se transforme.

Mesmo assim, já hoje (jornal *Timor-Leste Semanário*, de 20.05.2004) um conceituado dirigente timorense, Mari Alkatiri (que tem, de certeza, boas razões para se pronunciar deste modo), não hesita em afirmar que “podemos... dizer que a batalha pela reafirmação da Língua Portuguesa está praticamente ganha em termos estratégicos”. Mas a quem está no terreno, embora reconhecendo que o ensino do Português não é, de modo algum, uma causa perdida em Timor-Leste, fica uma sensação menos otimista e de que existe um longo caminho a percorrer com muito trabalho pela frente.

3.2.2 – A COOPERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Existe a consciência em Timor-Leste, entre os próprios timorenses, de que (jornal *Timor-Leste Semanário*, de 01.05.2004) é preciso capacitar os próprios professores timorenses para ensinar português. É preferencialmente nesse sentido que se tem orientado a cooperação portuguesa, neste domínio. Muito especificamente, a Fundação das Universidades Portuguesas, FUP, está a desenvolver, na UNTL, em colaboração com o Instituto Camões, um curso de formação de professores de Português, a formação de formadores (destinada a um público constituído por professores de posto e monitores escolares formados pela administração portuguesa), a formação tendo em vista a apropriação de competências de comunicação em Português, numa perspectiva de língua estrangeira (destinada a jovens timorenses, licenciados na Indonésia).

Há professores portugueses em número relativamente elevado em Timor-Leste. Entre os cerca de 500 portugueses que lá se encontram, uma grande parte são professores. Mas cada vez mais será necessário depor na mão de timorenses a responsabilidade de ensinarem a língua que fizeram sua por opção. Um aspeto que não pode deixar de ser referido é a situação atual dos professores timorenses que lecionam Português. Dada a situação de carência em que vivem, trabalhando muito e ganhando muito mal, relativamente à própria realidade timorense, eles terão de ver a sua situação melhorada, sob pena de não se sentirem suficientemente motivados para desempenhar um trabalho tão importante como o seu.

4 – FINALIDADES DA COOPERAÇÃO EDUCATIVA COM TIMOR-LESTE

Reconhece-se que a construção de um país (tarefa demorada e de futuro) depende em muito da qualidade e profundidade da educação que for inculcada na sua juventude. Verificando-se que a sociedade timorense se encontra, em muitos aspetos, "adormecida", o seu "acordar" consequente é um fator que envolve substantivamente a educação. Deste modo, a formação de base, a formação para a continuação de estudos, a formação profissional, a formação universitária dos timorenses... precisam e merecem ser apoiadas.

Ao cooperar com Timor-Leste no domínio da educação, Portugal não se pretende substituir, de nenhum modo, às estruturas governativas e logísticas timorenses. Porém, dadas a importância do âmbito em apreço, a experiência incipiente timorense e a falta de meios que possui neste particular, a cooperação portuguesa a Timor, em educação, faz todo o sentido, e é do interesse mútuo, que aconteça, como ajuda.

Um aspeto, e dos mais importantes, no que concerne ao apoio dos portugueses a Timor-Leste, é o da Língua Portuguesa. Tendo os timorenses adotado o Português como língua oficial, a par do Tétum, importará que Portugal

(bem como todos os outros países de Língua Portuguesa, cada um na medida das suas possibilidades) preste a colaboração necessária. O que se pretende, pois, com a cooperação em educação com Timor-Leste é, numa palavra, ajudar Timor a preparar o seu futuro, passando em muito por aí a presença da Língua Portuguesa nas terras longínquas da Oceânia.

Considerando a questão do lado português, e no entendimento que faço destas coisas, há nisto muito de espírito solidário e de cooperação, e pouco ou nada de patriótico ou de orgulho nacionalista. Discordando de opiniões que tenho encontrado noutra sentido, sobrelevo duas razões principais (L. M. da Silva, 2004-a) para que essas solidariedade e cooperação, entre países de Língua Portuguesa, se pratiquem: o respeito pela obra (o que teve de positivo) de quantos, antes de nós, foram capazes de construir pelo mundo fora (como em Timor) e fazer civilização sob a égide da Língua Portuguesa; e o respeito por aqueles povos (também Timor) que decidiram, hoje, marcar a sua presença no mundo exprimindo-se em Português, como língua materna ou oficial. Estes últimos povos (todos quantos falam Português) precisam de uma língua forte, e de um espaço em que se integrem, em que a Língua Portuguesa comum sirva de fator de união, sempre pronto a cooperar e a apoiar no desenvolvimento e nos momentos difíceis.

5 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES GERAIS ACERCA DA COOPERAÇÃO EDUCATIVA COM TIMOR-LESTE

Reportando-me à experiência que colhi em terras timorenses, destaco os seguintes comentários:

5.1)

A cooperação com Timor-Leste constitui-se, em grande medida, por parte de Portugal, uma obrigação. Trata-se de um país saído do desmembramento do império que existiu até 1974, com laços de diverso tipo com Portugal, que não é possível ignorar. Depois, Timor-Leste é um país de Língua Portuguesa, e como tal, ainda Portugal, mas aqui também todos os demais países de Língua Portuguesa, lhe devem a solidariedade e a cooperação que todos os países de Língua Portuguesa merecem de todos em situações de dificuldade. A acrescer a isto, Timor-Leste foi vítima das vicissitudes que se conhecem, sofreu muito, e como tal precisa de receber cuidados especiais no sentido de rapidamente se restabelecer e fazer jus à independência que conquistou em condições tão difíceis.

5.2.)

A cooperação com Timor-Leste, a nível educativo, não poderá acontecer por si só, mas terá de ser antecedida, ou pelo menos acompanhada, por outros tipos de cooperação. A realidade timorense é ainda muito carenciada (falta de emprego, inação, fome...), e com carências extremas por resolver não pode haver sistema educativo ou educação de sucesso. A dinâmica empreendedora (jornal *Timor-Leste Semanário*, de 08.05.2004) deverá chegar a Timor-Leste, para os timorenses poderem participar, de igual para igual, na competitiva região do mundo onde vivem. Timor-Leste está adormecido, acomodado, dependente da ajuda internacional, com toda a gente, "jovens, guerrilheiros, Igreja, políticos", todos "cansados de lutar" (jornal *Público*, de 11.01.2004). É preciso alterar este estado de coisas, o que (está aqui a complexidade da questão) se faz através da educação, mas também precisa da educação para ser feito...

5.3.)

Desde edifícios (a construir e a reconstruir), mobiliário e equipamentos, a material pedagógico, passando por meios tecnológicos, as carências educativas que se vivem em Timor-Leste são enormes. Faltam, nas escolas, cantinas,

bibliotecas, estruturas de apoio socioeducativo e cultural... Os meios disponibilizáveis (e são precisos muitos) terão de ser aplicados de forma otimizada na supressão de tais carências, devendo ser cada vez mais os timorenses (e a nível das lideranças a boa vontade é claramente muita) a realizar esse processo. É preciso o maior cuidado para que as dádivas que porventura apareçam cheguem ao destino e não fiquem a envelhecer em qualquer ponto do percurso. Tratando-se de dinheiro, importa que ele seja deposto nas mãos certas (jornal *Público*, de 11.01.2004), para que aproveite a quem deve, que é o povo de Timor-Leste.

5.4.

É preciso rentabilizar ao máximo os meios humanos e materiais, implicar no processo os melhores interventores, procurar a maior eficácia e qualidade. Portugal não é um país rico, e se deve ajudar também deve verificar as circunstâncias e os resultados daquilo que ajuda. Impõe-se, por isso, uma avaliação aturada e constante do processo de cooperação.

Importa que os programas educativos, e de áreas do saber concretas, não sejam elaborados à distância, por quem não conheça a realidade timorense, mas por quem trabalha localmente. Se tais programas podem ficar bem no currículo de quem os elabore (e depois seja honrosamente chamado a "apreciar" o trabalho realizado por outros no terreno...), eles não servem para o que deveriam servir entre os timorenses.

Apesar de existirem colaboradores com grande empenhamento, há quem não apresente o melhor perfil para as necessidades existentes. A cooperação, além de competência profissional, exige disponibilidade e dedicação, amor pela causa que é, além do mais, ajudar o povo-irmão de Timor-Leste a sair das dificuldades em que se encontra. Se há colaboradores cooperantes com tarefas e carga horária exigentes (e que procuram rentabilizá-las sempre mais), outros se encontram claramente subaproveitados.

Quem coopera com Timor, por mais que desempenhe tarefas específicas, não pode deixar igualmente de ser mensageiro da Língua Portuguesa, sendo esta, como é, uma das principais prioridades da cooperação com Timor. Tal obrigação deveria encontrar-se (e não encontra) inserida formalmente, em moldes a determinar, na carga horária de todos quantos cooperam.

Há colaboradores com contratos anuais. Mas, em muitos casos, o tempo de duração da cooperação é demasiado curto. A integração no meio timorense e a adequação às tarefas necessárias não é fácil. Não faz sentido que, quando isso vai estando conseguido e a cooperação começa a poder produzir os melhores resultados, chegue a altura do regresso. Trata-se de um ponto que merece reflexão, pois alargando o tempo individual de cooperação, não só se produzirão melhores resultados, como se contribuirá para uma economia de meios.

5.5.

A construção de um mundo "em Português", sob o primado da Língua Portuguesa, com igualdade de direitos e deveres e benefícios para todos os intervenientes, só agora está a poder formar-se. Na sua dimensão maior, ele é ainda *utopia*, no sentido em que, sobre tal realidade, se pronunciava Agostinho da Silva (aquilo que, ainda não havendo, pode vir a haver no futuro...). Apesar do que se dizia no passado, verdadeiramente um mundo em Português nunca

existiu. No tempo do império, esse "mundo" foi sempre visto com parcialidade, esteve sujeito a fortes restrições, e sobretudo era uma união imposta, não assumida por cada um. O caso de Timor-Leste é bem sintomático disso (J. C. Chrystello, 1999).

Agora é que começam a estar reunidas as condições para que um "mundo lusófono" se institua, se cumpra e se alargue – em todos os setores, sendo o da língua somente a base de entendimento e o laço vital das mais largas intercomunicações a estabelecer.

A CPLP apresenta-se, para isso, como uma grande esperança. Importa começar por uma aplicação dos propósitos aprovados nos encontros que até hoje já realizou, nomeadamente no que recentemente teve lugar em São Tomé, e cada vez mais alargar os seus horizontes. Deverá ser integrado neste espírito que a cooperação com Timor-Leste (jornal *Timor-Leste Semanário*, de 08.05.2004) deverá ser instituída.

6. – CONCLUSÕES

Portugal, se no início e nas causas, valorizou pouco (ainda que, do plano diplomático para o de causa nacional, após 1975, nunca tenha deixado de denunciar a irregularidade que isso constituía) a anexação de Timor-Leste pela Indonésia, pelo menos a partir do massacre no Cemitério de Santa Cruz, e depois nos atos de selvajaria que se sucederam à votação popular em massa pela independência, dirigiu para Timor-Leste, a partir de certa altura, a sua atenção, e mais que isso a sua emoção e o seu sentimento.

A partir daí, a solidariedade de Portugal com Timor-Leste foi-se intensificando, o que se refletiu, e continua a refletir, em algumas medidas concretas de cooperação, sem dúvida muito importantes para Timor-Leste, e que se situam dentro das responsabilidades históricas adquiridas pelos portugueses. Uma das vertentes em que essa cooperação se tornou efetiva foi a da educação.

Ela é, sem dúvida, das mais importantes para Timor-Leste, dado tratar-se de um novo país que necessita de se organizar, com uma população extremamente jovem, sem estruturas educativas fundadas, e ainda por cima com diversos vícios adquiridos durante os 24 anos de domínio dos indonésios. Entre os vários aspetos da cooperação educativa portuguesa com Timor-Leste, destaco no presente trabalho a cooperação no ensino do Português e a cooperação na formação de professores.

São dois domínios essenciais, encontrando-se à cabeça o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa junto dos timorenses, que a assumiram como língua oficial, e depois, relacionados com ela, a preparação de interventores e a disponibilização de meios para tal ensino/aprendizagem se efetive.

Se todo o tipo de cooperação interessa a Timor-Leste (nomeadamente político-cultural, económico-financeira, jurídica, empresarial, etc.), e se Portugal tem responsabilidades em prestá-la e em continuar a apoiar esta sua ex-colónia, a cooperação educativa, nos domínios enunciados, é igualmente essencial para os timorenses e está a ser concretizada com meios consideráveis. Ainda que seja muito cedo para se concluir acerca da validade dos resultados

conseguidos, há, desde agora, alguns cuidados a tomar, avaliando-se os esforços desenvolvidos e atendendo aos sinais que ficam dos desempenhos evidenciados.

Está aqui em jogo, não apenas o dinamismo e a capacidade de ajuda a um país-irmão, por parte de Portugal, mas ainda, e até principalmente, a construção de um futuro promissor, integrado num mundo a comunicar em Português, para todos os timorenses.

6. BIBLIOGRAFIA

-
- BOLINA, Mariette (2000). Situação educativa e formação de professores em Timor-Leste - breve diagnóstico. Algarve: Universidade do Algarve.
- CHRISTELLO, J. Chrys (1999). Timor-Leste: o dossier secreto 1973-1975. Contemporânea Editora, Porto
- CNRT – Conselho Nacional da Resistência Timorense (2000). Lista das escolas, professores e alunos do ensino primário, jardim-de-infância, SDLB, pré-secundário, secundário e técnico vocacional. Díli: Ministério da Educação.
- FORGANES, Rosely (2002). Queimado queimado, mas agora é nosso. Timor-Leste: das cinzas à liberdade. São Paulo: Labortexto Editorial.
- GOMES, Adelino (2004). As flores nascem na prisão. Lisboa: Editorial Notícias.
- HULL, Geoffrey (2001). Timor-Leste: identidade, língua e política educacional. Lisboa: Instituto Camões).
- SILVA, Lino Moreira da (2004-a). O presente e o futuro da Língua Portuguesa em Timor Lorosa'e. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, Lino Moreira da (2004-b). Timor-Leste, dois anos de independência. Jornal O Primeiro de janeiro, outubro [em publicação].
- THOMAZ, Luís Filipe (2002). Babel: Loro Sa'e: o problema linguístico de Timor-Leste. Lisboa: Instituto Camões.
- VALADAS, António (2001). Timor-Leste terra sentida. Lisboa: Edições Europa-América.
- 

ÍNDICE 4º COLÓQUIO 2005 BRAGANÇA

23.	Adelaide Chichorro Ferreira - "Linguagem de especialidade"
24.	Anabela Mimoso - "Da Literatura do Povo à Literatura Infantil"
25.	Ângelo Cristóvão - "A República literária e a lusofonia. Semelhanças, diferenças e exemplos"
26.	António Barbedo de Magalhães - "A Língua Portuguesa e a luta pela independência de Timor-Leste"
27.	António Maria Veloso Bento - "Timor-Leste e lusofonia: contributo para sua compreensão e estudo"
28.	Benjamim de Araújo Côrte-Real - "Considerações acerca da política linguística de Timor-Leste"
29.	Cláudia Costa Rodrigues - "Histórias de manhas e patranhas de ontem e de hoje: rasgos de contemporaneidade na literatura oral portuguesa"
30.	Edson de Oliveira - A Língua Portuguesa Em Timor-Leste No Período Pós-Conflito"
31.	Gisele Calgaro - "Reflexões sobre a questão leste-timorense aos olhos de F'Santos"
32.	Jaime Sales Luís - "O Clima e a Vegetação de Timor Loro Sae. Homenagem a Rui Cinatti"
33.	José Carlos Guerreiro Adão - O ensino e desenvolvimento da Língua Portuguesa no Parlamento Nacional de Timor-Leste."
34.	Lino Moreira - "O presente e o futuro da língua portuguesa em Timor Lorosae – relato de uma experiência"
35.	Maria da Penha P. Lins - "A metáfora no conto <i>London London</i> de Caio Fernando Abreu"
36.	Maria da Penha P. Lins - "A metonímia no conto <i>London London</i> de Caio Fernando Abreu"
37.	Neusa Bastos - "Estudos Culturais: uma visão pluralística de «ser outro constantemente»"
38.	Otilia Oliveira - "A Língua Portuguesa e as Profissões – relato de uma experiência e apresentação de manual"
39.	Regina Helena Pires de Brito - "Sensibilizar para a comunicação em língua portuguesa: uma experiência em Timor-Leste "
40.	Rosemeire Leão S. Faccina - a música e a cultura brasileiras em Timor-Leste"
41.	Vera Lúcia Consoni Busquets - a música e a cultura brasileiras em Timor-Leste"
42.	Vera Hanna - "Estudos Culturais: uma visão pluralística de «ser outro constantemente»"
43.	Virgínia Beatriz Baesse Abrahão e Maria da Penha P. Lins - "A metáfora no conto <i>London London</i> de Caio Fernando Abreu"
44.	Virgínia Beatriz Baesse Abrahão e Maria da Penha P. Lins - "A metonímia no conto <i>London London</i> de Caio Fernando Abreu"

4º COLÓQUIO DA LUSOFONIA 2005 BRAGANÇA

1. ADELAIDE CHICHORRO FERREIRA, CIEG – CENTRO INTERUNIVERSITÁRIO DE ESTUDOS GERMANÍSTICOS -
FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA, ADELAIDE@CI.UC.PT



O ADMIRÁVEL MUNDO FÉRTIL DAS LINGUAGENS DE ESPECIALIDADE

1. ABDICANDO DUMA LINGUAGEM DE ESPECIALISTA

A presente comunicação incide sobre o conceito de linguagens de especialidade, não para as caracterizar de forma absolutamente precisa, mas antes no sentido de sublinhar a importância que possuem para o enriquecimento da língua portuguesa, se entendidas de modo renovado. Sendo o tema global do congresso que aqui nos reúne a

questão linguística de Timor-Leste, um jovem país onde nunca estive mas relativamente ao qual se coloca a questão da herança cultural portuguesa, e portanto europeia, abdicarei duma terminologia muito técnica, não porque ela não seja importante, mas antes porque estaria deslocada neste (con)texto, em que é a língua como um todo que está primeiramente em causa.

2. A LINGUAGEM TÉCNICA «É O QUE ESTÁ A DAR»

O termo «linguagem técnica» enfatiza a vinculação num saber menos feito de elaboração teórica ou estilística do que de *know-how*, um «saber-fazer» que, sendo embora imprescindível, acaba num significativo número de vezes por não passar de um mero executar de instruções, sem participar na sua definição ou crítica. Também no domínio da Informática, ao qual parece aplicar-se como uma luva o sentido que o adjetivo *técnico* possui na linguagem comum, os profissionais mais especializados recorrem ainda, de forma direta, ao inglês. É disso sintoma a tentativa malograda de cunhar a noção de *software* como 'suporte lógico' em português.

Apesar de um número considerável de aplicações correntes de informática já se encontrar disponível em versão portuguesa, com tendência aliás para aumentar, tal acontece sobretudo em mercados de grande utilização, «na ótica do utilizador comum», e não junto dos especialistas propriamente ditos. Ainda que se procure com afincado estabelecer correspondências para o português, isso só não chega: a rapidez com que surgem novos produtos e, conseqüentemente, novos conceitos, aliada ao facto de tais tecnologias se virem disseminando por todo o planeta, tornaram incontornável que, em domínios fortemente dependentes da internacionalização, o inglês (ou melhor: um determinado tipo de inglês) continue a ser a principal fonte terminológica, processando-se não raras vezes a comunicação diretamente nesta língua, tanto em artigos para publicação como em teses de mestrado ou de doutoramento que entretanto, neste como noutros campos, se realizam em Portugal³.

A rapidez de que falo tem todavia o seu quê de incompatível com a escrita das Humanidades, podendo até contribuir para que ela se torne mais lenta ainda, uma vez que, à prioridade ainda conferida ao anglicismo, todavia ainda tabu nas áreas a que agora me refiro, se associa hoje um estilo parcialmente induzido de forma automática pelas próprias aplicações informáticas, pelo menos aquelas que envolvem processamento de texto, nas quais certos *defaults* (ou: 'opções por defeito', 'escolhas por omissão') porventura só raramente «adivinham» o que um determinado utente da língua pretende escrever a seguir.

Ao pré-selecionarem irritantemente, na sequência de um movimento no teclado, um certo mecanismo de estruturação textual, em detrimento de outros, tais programas, configurados *a priori* para a produção de manuais de instruções e/ou relatórios técnicos, podem até contribuir para, em vez de facilitar (imaginemos que se está a escrever um texto literário ou um ensaio), *atrapalhar* o trabalho de pessoas oriundas de áreas situadas no tão rico quanto vastíssimo domínio das Línguas e Literaturas, hoje em acentuado refluxo⁴. A razão de tal desajuste está no facto de

³ Por conviver com pessoas que trabalham neste domínio, acostumei-me de facto, ao longo dos anos, ao modo como espontaneamente recorrem ao inglês, mesmo que se esforcem por traduzir certos conceitos, à medida que eles se vão impondo como termos técnicos locais junto dos parceiros de investigação ou colegas de trabalho, ou à medida que essa necessidade se torna incontornável.

⁴ Um fator que poderá levar a que se pense não ser este um problema estatisticamente relevante (ou, pelo menos, suficientemente relevante para merecer atenção) está na gritante disparidade constatável no número de alunos inscritos na Zona do Baixo Mondego em Portugal, no ano letivo de 2004-2005, no agrupamento de Línguas e Literaturas do Ensino Secundário (1,8% do total), face à pujança numérica dos que se inscrevem em Ciências e Tecnologias (68.3%), segundo dados do GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema de Educação, adstrito ao Ministério da

em Filologia se fazer uso duma textualidade tendencialmente mais associativa e argumentativa do que funcional ou hierárquico descritiva, por muito que desta última, apesar de tudo, alguns dos seus representantes se tentem desesperadamente aproximar.

Nada do que venho afirmando é pois suscetível de pôr em causa, aliás bem pelo contrário, os esforços meritórios, designadamente no âmbito do ILTEC (Instituto de Linguística Teórica e Computacional), mas também por parte de outras entidades, no sentido de estabelecer uma terminologia informática em língua portuguesa. Porém, não basta estarem disponíveis entretanto algumas aplicações em português, ou realizarem-se conferências sobre processamento digital da fala humana, incluindo na língua portuguesa. Soluções terminológicas (e não só) já adotadas, ou a adotar por terminólogos, necessitam ainda, em muitos casos, não só de ser encontradas como melhoradas, e também testadas quanto à sua facilidade de utilização (*user-friendliness*), evitando-se, por exemplo, o recurso a expressões de extensão incompatível com a rapidez que, de resto, está na origem da profusão também algo irritante de siglas em linguagens técnicas. Uma extensão que, além disso, colide frequentemente com efetivas limitações de espaço, sendo desejável caminhar no sentido de eliminar excesso de caracteres sem destruir a harmonia do resultado. Também quanto à sua adequabilidade, tais linguagens técnicas devem ser avaliadas: em telemóveis mais antigos, o comando *resume call*, 'terminar chamada', continua a surgir no ecrã como 'resumo chamada', o que acarreta porventura consequências não despididas junto dos seus utentes, hoje cada vez mais incapazes de resumirem o que quer que seja, porque porventura não saberão já sequer o que isso quer dizer. No que toca ao vasto domínio que comumente se designa, aliás erradamente, por «interface em linguagem natural», caberia investigar, de igual modo, até que ponto o atendimento telefónico por vozes automaticamente geradas é ou não uma verdadeira conquista da Humanidade, algo que, em rigor, mereceria o epíteto de *natural*.

Tudo isto nos interpela quanto à definição do que é que se poderia entender, no campo concreto da Informática, por uma linguagem de especialidade especificamente lusófona, se é que ela *de facto* existe, para além dos circuitos associados ao consumo de aplicações informáticas na ótica do utilizador. E se a investigação neste domínio, em que a internacionalização assume um papel muito relevante, continua a ser praticada maioritariamente em inglês, não é possível ignorar que um tal fenómeno se tem vindo a estender a muitas outras áreas de especialidade que vão, habitualmente, «a reboque» da Tecnologia. Veja-se, de resto, como se apresenta uma linguagem supostamente científica, na área da gestão turística:

«Os outcomes consubstanciam-se, quer nos outcomes dos stakeholders (turistas, residentes, investidores e empresários); quer no outcome do turista que pode ser a sua satisfação no usufruto do destino, no outcome do residente que pode ser os problemas ou os benefícios do desenvolvimento do turismo na localidade onde vive quer nos impactos (económicos, sociais, ambientais e ecológicos) quer ainda na forma como cada grupo de interesses reage face a eles.»

Educação português), não diferindo aliás esta situação, de forma significativa, daquela que se verifica no resto do país. Uma análise destes números será a breve trecho publicada como caderno do CIEG (Centro Interuniversitário de Estudos Germanísticos) por Francisca Athayde e Adelaide Chichorro Ferreira.

Este exemplo⁵, que se caracteriza ainda pelo facto de inúmeros assuntos, de forma só aparentemente ordenada, serem colocados «no mesmo saco», atitude demonstrativa de um duvidoso poder de síntese, poderia induzir um leitor incauto a pensar que é útil, e sobretudo prático, saber inglês. A interpretação contrária é porém igualmente verosímil: a de que mais valeria nem sequer apostar num maior envolvimento com esta língua, caso tal aprendizagem levasse os utilizadores do português a produzir semelhantes textos! Não se pense portanto que se deve a um súbito apreço pelas línguas (e por «línguas» os cidadãos – até mesmo aqueles que, em termos de escolarização, pertencem à «nata» nacional – entendem em Portugal quase somente o «inglês»!), ou, ingenuamente, por um especial carinho pelas Humanidades (até no sentido de encontrar colocação para inúmeros professores desempregados), que se vem ultimamente apregoando a necessidade supostamente imperiosa de as crianças em Portugal aprenderem inglês desde a escola primária. Na realidade, uma das principais motivações para o estudo das linguagens de especialidade, e, a elas diretamente associada, para a aprendizagem do inglês, diz respeito à transferência tecnológica, que se configura hoje em dia, em economias periféricas, como produto de «tradução», mais até do que de inovação a partir de tecido endógeno.

Ora sendo essa tarefa de transmediação acelerada, à escala planetária, pelo recurso ao inglês (uma língua que há quem considere ser *for colonials*⁶), com resultados de resto nem sempre recomendáveis para a própria língua inglesa, o mais provável é que nem tudo o que é relevante possa ser dito, escrito ou sequer pensado nesta língua, devendo dar-se a possibilidade de as crianças aprenderem *outras* línguas estrangeiras na escola primária, antes mesmo do inglês, em função das características do seu contexto social, que hoje não se pode pressupor homogéneo. É que, muitas vezes, a motivação para a aprendizagem de línguas está ligada, não a requisitos de ordem profissional, mas a afinidades do tipo familiar (ou mesmo de outros tipos).

Continua igualmente a ser importante alertar para o facto de uma linguagem de especialidade de pleno direito poder não se caracterizar necessariamente por ser «técnica», no sentido que este termo, no uso corrente, vem adquirindo. É esse o caso do tipo de discurso que configura uma área do saber como a Filosofia, ou o Direito, cuja tecnicidade, quando está em causa o pensamento de determinados autores, em parte passa pelo conhecimento do alemão comum, língua-fonte de onde provêm tradicionalmente, ainda hoje, muitos conceitos centrais. Assim sendo, estamos perante um caso até certo ponto paralelo ao atrás comentado a propósito da Informática, porém numa escala substancialmente diferente, dado que, por razões que, ao longo do que venho afirmando, se vão tornando óbvias, muitas áreas técnicas ou de especialidade não usufruem da visibilidade de que dispõem quer a Informática, quer as tão procuradas Ciências da Vida.

Em Portugal, essa falta de visibilidade é patente na minha própria área de especialidade, a Germanística, cujo objeto de estudo se define, em larga medida, pela língua alemã (daí decorrendo que a respetiva linguagem técnica

⁵ Extraído, como nos casos inventariados no Anexo colocado no final, de uma obra recentemente publicada em Portugal, fruto talvez de uma dissertação na área do turismo, que, por razões óbvias, me escuso de identificar, mas que não é mais do que um caso por entre muitos similares.

⁶ Confronte-se, a este respeito, a opinião de Harald Weinrich no Akademie Journal (2/2001), «Deutsch in Linguafrancaland» (em Novembro de 2005 ainda disponível em: http://www.akademienunion.de/files/akademiejournal/2001-2/AKJ_2001-2-S-06-09_weinrich.pdf), onde o autor, aplica ao inglês a definição de Henry e Renée Kahane para *lingua franca*, «a prestige language reduced to a mini-structure – for colonials», designadamente quando diz: «Englisch also, zur Reduktionsstufe einer *lingua franca* heruntergemodelt, mit Minimalstrukturen und Billigvokabeln: das ist keine Sprache für freie Bürger, sondern – ich zitiere noch einmal Kahane – ein Pidgin „for colonials“» [O inglês, portanto, modelado de forma abusiva até à insignificância de uma lingua franca, com estruturas mínimas e um vocabulário baratucho, não é uma língua para cidadãos livres mas, e cito de novo Kahane, um pidgin for colonials»].

deveria, acima de tudo, passar por um uso intenso da mesma). Pese embora a sua enorme tradição no contexto universitário, e até a significativa internacionalização da investigação portuguesa neste domínio, o facto é que a língua alemã detém atualmente uma presença apenas residual no sistema de ensino português. Do mesmo modo se constata, perversamente, a penetração do inglês para fins de internacionalização dos contributos produzidos nos próprios estudos germanísticos, ao ponto de ser usado em congressos que têm lugar em países germanófonos, inclusivamente em situações nas quais são frequentados maioritariamente por falantes nativos do alemão...

3. PONTES DE OUTRO TIPO

Ao discutir aqui a situação da língua portuguesa no capítulo das Linguagens de Especialidade, como vimos nem sempre «técnicas», faço-o com o intuito de alargar horizontes talvez «nunca antes navegados», ou só raramente, na Linguística praticada em Portugal. Se bem que as linguagens técnicas possam contribuir para um inestimável enriquecimento da Língua Portuguesa, tal não quer dizer que isso se verifique sempre, devendo no entanto sublinhar-se igualmente que tal enriquecimento não depende hoje em dia, ao contrário do que é tradicional pensar-se, (quase) exclusivamente da promoção da Literatura e do património histórico-cultural, enquanto matérias que dizem respeito ao mundo das chamadas Humanidades, ou das Artes e Letras. É que não se deve ignorar o papel que, neste processo, pode e deve desempenhar o conhecimento de outras línguas, também no respeitante às mais comezinhas finalidades do quotidiano. Na realidade, o esforço de tradução, interpretação ou intermediação, qualquer que seja o domínio, é hoje deixado demasiadas vezes a cargo de tão frequentes quanto inaceitáveis casos.

Ainda há pouco tempo me foi solicitado um serviço de interpretação não pago, num voo de Munique para Lisboa cujos passageiros eram maioritariamente falantes nativos do português, por parte de uma hospedeira alemã em apuros, quando me encontrava prestes a entrar para o avião: uma jovem brasileira, manifestamente com fracos ou nenhuns conhecimentos de outras línguas, necessitava de voar para Hamburgo, e não para Lisboa, tendo ficado sem o cartão de embarque por engano, ao colocar-se na fila errada. Por sorte ela própria deu pelo erro a tempo, mas por mais que gesticulasse não conseguia fazer-se entender junto da hospedeira, que, pela sua parte, também não sabia português. Este episódio, que poderia ter redundado numa situação complicada, demonstra eloquentemente o muito que há a fazer pela língua portuguesa no mundo, nele se incluindo também a Europa. Sem tradução e sem a ginástica mental que ela pressupõe, no sentido de se estabelecerem eficazmente pontes com outras línguas e culturas, uma língua – qualquer língua – não evolui, porque os seus falantes talvez nem se deem plenamente conta de quem são, ou, literal e metaforicamente, de *para onde vão*... Traduzir acaba por implicar, para quem o faz e para quem desta atividade beneficia, a consciência nítida de se estar situado em algum lugar, nem que seja num lugar intermédio entre dois outros lugares, e conseqüentemente a percepção de que há mais mundo para além do mundo de cada um. Como saber ou «tecnologia» de hoje, considero esta atividade uma competência chave.

4. O QUE É UMA ÁREA DE ESPECIALIDADE?

Uma vez que não me é possível referir aqui tudo o que, em torno deste assunto, seria interessante dizer, tentarei centrar agora a minha atenção, antes de mais, na complexidade inerente ao próprio conceito de «Linguagem de Especialidade», se observado sob um prisma intercultural e não meramente intradisciplinar, o que aconteceria se eu me baseasse estritamente na subárea da Linguística que, entre nós, mais se vem ocupando deste objeto de estudo, essencialmente a Terminologia (e que, como já deixei claro atrás, se dedica apenas a uma parte daquilo que se entende

por «Linguagem de Especialidade»). No sentido de sublinhar o prisma intercultural de que parto, fornecerei agora outro exemplo.

Em comunidades humanas tradicionais (porventura já dizimadas ou dispersas em resultado da mundialização), nas quais as pessoas viviam ainda em razoável harmonia com a natureza, de certa forma entrosadas ou em união cósmica com ela, a palavra para *ambiente* nem sequer existia, e com ela a consciência da respetiva necessidade de proteção, enquanto problema ou «objeto» de estudo com plena dignidade teórica, matriz temática, inclusivamente, de toda uma área de especialidade a que hoje chamamos *Ecologia*, historicamente herdeira da Biologia. Com as suas práticas culturais, todavia, essas comunidades até acabavam por proceder da forma correta – aplicando o *know-how* adequado, digamos assim –, mesmo não conhecendo as designações latinas das plantas e animais que são, ainda hoje, imagem de marca da Biologia de orientação taxonómica (porventura também em refluxo, devido à hegemonia hoje constatável por parte da Microbiologia, maioritariamente dedicada ao estudo da célula). Tanto assim era que os membros de algumas dessas comunidades (creio que em Timor isso acontecia) não penetravam na floresta durante alturas do ano coincidentes com a época de procriação de certas espécies. Um comportamento prudente que não se devia, nem à mesma sensação de perda que, na década de 80, era muito típica dos europeus, em resultado dos excessos da industrialização (veja-se, na Alemanha, a emotiva discussão em torno do *Waldsterben*, a 'morte da floresta'), nem ao facto de, para tais comunidades, a Ecologia ser algo de que possuísem uma consciência muito nítida: antes as crenças animistas locais assim o determinavam. Ora será que, tendo em conta os efeitos pretendidos, uma área de especialidade como a que se vem designando por «Conservação da Natureza», a par de toda a miríade de conhecimentos específicos que abarca, se aproximaria, num determinado local do mundo, a uma seita, religião ou cosmologia particular, sendo portanto suscetível de ser «arrumada» cognitivamente junto das mesmas? Ou junto das literaturas, porque muitas cosmologias que determinam o agir das pessoas num dado local resultam de lendas e narrativas contadas de geração em geração?

Assim sendo, e na linha das considerações anteriormente tecidas, mas também de outras que, por falta de tempo, me escuso de fazer, torna-se necessário olhar com a prudência e o sentido crítico necessários para as catalogações atualmente existentes de áreas de especialidade e respetivos subdiscursos, uma vez que poderão revelar-se como possuindo o seu quê de etnocêntrico ou mesmo de arbitrário. Tornou-se-me em todo o caso óbvio, ao longo dos tempos, que existem maneiras muito diversas de concetualizar (decompondo-o em conceitos, e, por conseguinte, em sucessivos termos de especialidade) um determinado domínio do conhecimento.

Situando-me eu cientificamente na Germanística, o prisma mais acentuadamente intercultural que caracteriza a minha reflexão incidirá agora no que as diferenças entre as línguas alemãs e portuguesa parecem revelar, não deixando de me orientar também pela consciência a respeito dos muitos problemas e dinâmicas novas que afetam o mundo contemporâneo. É porventura cada vez mais desconcertante a cartografia global dos domínios do saber, quer em resultado dessas mesmas novas dinâmicas, quer também das especificidades (culturais, económicas, físicas, etc.) de cada lugar e/ou perspectiva sobre a realidade. Não fossem, todavia, os intensos esforços de homogeneização vigentes em muitos países, determinados sobretudo pelos objetivos do comércio mundial, e poder-se-ia mesmo afirmar que, «a cada língua, seu catálogo de áreas de especialidade», mas também sua constelação específica associada ao conceito.

5. INCURSÕES PELO ALEMÃO

A minha abordagem confere naturalmente, pela minha própria filiação científica, uma especial ênfase ao léxico com que venho trabalhando mais, o da língua alemã, pelo que começarei por analisar a palavra composta *Fachsprache*, que se traduz por 'linguagem de especialidade'. Trata-se de um termo que integra duas partes, sendo habitual designar-se a primeira por «elemento determinante» e a segunda, especificada pelo sentido do primeiro elemento, por «elemento determinado». Se o elemento determinado, *Sprache*, se verte para português ora como 'língua', ora como 'linguagem' (é o contexto que marca neste caso a diferença), já *Fach*, o elemento determinante, corresponde, quando usado isoladamente, a um substantivo que designa conceitos diferenciados, todavia possuindo algo em comum: 'compartimento', 'divisão', 'gaveta', 'cacifo', 'estante', 'prateleira'. No domínio da Botânica, pode designar 'célula' ou 'alvéolo', assim como, do ponto de vista da organização do sistema de ensino, 'cadeira' ou 'disciplina'. Finalmente, designa também o 'ramo de negócio', a especialidade⁷.

Curiosamente, encontro este elemento em palavras tão corriqueiras do alemão como *mehrfach* (= 'múltiplo', 'muitas vezes') e *einfach* (= 'simples'). Numa leitura porventura arrojada da minha parte, mas não menos legítima por isso, provavelmente será então «simples» aquilo que cabe num só recipiente ou compartimento, tornando-se evidente por que razão tantos filósofos prezam, e muito, a língua alemã na sua atividade: ela permite a transparência necessária ao trabalho por vezes extremamente inglório de definir com o máximo de rigor os conceitos com que pensamos, articulando-os de forma eficaz com outros que com eles se relacionam (é esse o caso da polaridade intralinguisticamente gerada entre *einfach* e *mehrfach*), pelo que, para um lusófono, aprender alemão equivale diretamente a enriquecer a nossa própria língua com outros contributos e interpretações possíveis, além daqueles que ela já de si permite.

Também em Ciência é crucial saber reduzir descritiva ou explicativamente à expressão mais simples (*einfach*) um determinado fragmento do real: uma fórmula matemática é tão mais eloquente quanto mais simples for. Transpondo agora a mesma lógica (e ideologia subjacente, plasmada também no modo como se têm vindo a subsumir numa só várias áreas de especialidade...) para o assunto que aqui nos ocupa, poder-se-ia então dizer que um termo técnico será tão mais 'simples' de entender quanto menos forem as leituras para o mesmo, daqui se inferindo que o ideal seria que possuísse uma única leitura ou significado. Ora sabemos também que, no mundo real da atividade linguística (raramente isomórfico com a matemática pura), nem tal acontece, em parte devido ao que me esforcei por explicar a seguir, nem a simplicidade expressiva é realmente tida por virtude estilística bem cotada, pelo menos em Portugal, e particularmente em certas linguagens técnicas, um aspeto que, ainda que decorra da própria definição que porventura fazemos do conceito, considero não ser necessariamente benéfico para os nossos índices de literacia.

Quanto à etimologia do elemento *Fach*, apurei que a sua origem remontará à ideia da construção de pequenos diques com vista à pesca ou até com a finalidade de servirem como viveiros para peixes. O termo terá designado um local delimitado por um muro ou parede, o que pode acontecer até mesmo com um canteiro. Por uma razão similar se designam como *Fachwerkhäuser* as tradicionais casas alemãs construídas com base numa estrutura de traves de

⁷ Baseei-me no Dicionário de Alemão-Português. De acordo com a nova ortografia alemã. Porto: Porto Editora, edição de 2000 (1ª ed. de 1986).

madeira cujos intervalos eram preenchidos, nas paredes, ora com tijolo, ora com argila, eventualmente misturada com elementos de origem animal ou vegetal. Em todo o caso, subentende-se a ideia de uma estrutura, de um enquadramento que depois é preenchido com um determinado conteúdo. Não é também de estranhar o parentesco de *Fach* para com *fangen* ('agarrar', 'caçar'). A ideia de delimitação do saber, circunscrevendo-o para melhor o «capturar», a fim de que permaneça estável e, nessa medida, «trocável por miúdos», comunicável, evidencia-se a partir destes exemplos retirados de um simples dicionário alemão de etimologia escolhido aleatoriamente⁸, um instrumento de trabalho que parece ter sido esquecido nas últimas décadas, em parte por o estudo das línguas, movido pelo imediatismo das necessidades do mercado e contingências similares, ter deslocado o seu fulcro de atividade daquilo que era antes a Filologia para o nem sempre admirável mundo das linguagens de especialidade.

6. O SEGREDO É A «ESPECIALIDADE» DO NEGÓCIO

Na análise do problema que aqui nos ocupa, não me centrarei mais do que o estritamente necessário na concatenação dos dois elementos da composição *Fachsprache*. No correspondente português *linguagem de especialidade* deparamo-nos com uma construção progressiva (o primeiro elemento é especificado pelo segundo, neste caso um sintagma preposicional atributivo), caracterizando-se o termo alemão, em sintonia com as exigências estruturais da língua alemã, por se organizar de forma regressiva (em que o inverso se verifica), aspeto que, só por si, suscitaria inúmeras especulações. Omitirei também a questão, complexa mas não menos pertinente, de saber se, em função de alterações registadas na esfera do social, uma linguagem de especialidade pode ou não ser equiparada, nos dias de hoje, a uma língua, mais até do que a um subconjunto da mesma, uma «linguagem» ou um certo «linguajar», enquanto simples código de utilização restrita (refira-se que *Sprache* remete, consoante o contexto ou a determinação que se lhe apuser, para todos estes sentidos).

Acima de tudo, interessa-me que se retire do que constatámos atrás a ideia de que um determinado léxico (pelo menos!) pode ser, e é seguramente, em muitos casos, ciosamente guardado ou resguardado de olhares indiscretos. Ou então, talvez, a ilação de que os seus utilizadores ou detentores (convinha averiguar se é ou não pertinente esta distinção) poderão correr o risco de ficar retidos ou *gefangen* ('apanhados', 'presos', 'em cativeiro'), numa espécie de alvéolo mental. Por razões que se poderiam relacionar com a questão que, pelos corredores das instituições científicas, se vem designando informalmente como *territórios de poder* (ou, metáforica e pejorativamente, por *quintinhas* ou *feudos*), não gostaria de dizer que os que trabalham no seio de uma determinada área de especialidade se devam considerar como «estando na prateleira» (algo que não deixaria de ser potencialmente abarcado por uma das leituras do termo alemão *Fach!*). O sentido correspondente ao que tal expressão idiomática do português designa acaba por ter a ver, porventura na maior parte dos casos, apenas com um subconjunto dos mesmos trabalhadores, designadamente os que são colocados, ou se autocolocam, de fora ou à margem dum saber ciosamente delimitado e mantido rigorosamente impoluto.

Infelizmente, qualquer semelhança entre a situação que acabo de descrever e a realidade que se vem vivendo em muitos lugares, assim as restrições orçamentais o vêm determinando, não será apenas coincidência. O processo de Bolonha, com a concomitante seriação das universidades, concentração de mercados, afunilamento de ofertas,

⁸ cf. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, elaborado sob a coordenação de Wolfgang Pfeiler, edição de 1997³ (1ª edição 1995 da edição de bolso é de 1995; a que lhe serviu de base é de 1989). München: DTV.

revela-se um condicionalismo que, mais tarde ou mais cedo, levará a que, num determinado local, só estejam disponíveis umas quantas linguagens de especialidade (correspondentes aos ramos de negócio mais atraentes), e não outras, o que coloca a questão (ou antes as questões) de saber quais são as linguagens de especialidade específicas de uma dada região ou país, ou por ela/ele *escolhidas*, se é que tal escolha é realmente possível.

Para muitos domínios do saber, continua a ser no centro que está a virtude, e não nas margens, porém estas têm vindo a aumentar em tamanho e em visibilidade, podendo conceber-se que delas possa emergir aquilo que já se vem designando por «novas centralidades», um termo que transpõe para a Linguística um conceito frequentemente ouvido na boca de urbanistas e de arquitetos. Abalço-me a tal transposição no sentido de exemplificar quão difícil é estabelecer fronteiras rígidas, conceber compartimentos totalmente estanques nas línguas (e respetivas linguagens de especialidade), sobretudo num mundo em acelerada mudança. Um mundo em que, mais do que a inércia do centro, pode fazer toda a diferença, afinal, a agilidade do pequeno nicho, de que também se torna necessário cuidar adequadamente.

Depreende-se da argumentação até aqui que uma linguagem de especialidade, pese embora a pretensão frequentemente apregoada de que se deve constituir acima de tudo como veículo privilegiado de entendimento mútuo, corresponde, em todo o caso, a um código restrito, por vezes mesmo *secreto*. Assim sendo, sê-lo-á de igual forma em minha casa a própria língua alemã? Com efeito, tanto eu como o meu marido, depois de termos frequentado o Goethe Institut de Coimbra (encerrado desde 1996), ainda a usamos esporadicamente no seio da família, sobretudo naqueles momentos em que *não* desejamos que os nossos filhos nos entendam. Aguçada todavia por esta via informal a curiosidade dos mais novos, gostaríamos agora que eles, já maiorezinhos, de facto nos entendessem, mas a possibilidade de aprenderem este «código secreto» (por sinal a mais falada língua materna em toda a União Europeia...) nas escolas públicas da região onde vivo tem vindo a tornar-se cada vez mais reduzida, o que, não só possui óbvias implicações para a própria área de especialidade em que trabalho, como me impede, na prática, de transmitir um saber que, para mim, foi muito importante aos meus próprios filhos (a menos que desista da profissão e do respetivo vencimento).

Independentemente de todas estas situações, a muito menos alunos nas escolas, por via duma demografia recessiva, correspondem hoje, em resultado de prosaicas economias de escala, cada vez menos opções letivas e portanto também cognitivas. Ainda assim, continua a haver áreas de especialidade que em muito dependem do conhecimento da língua alemã: o Direito e a Filosofia são dois exemplos disso mesmo, mas uma série de outros domínios temáticos, que emergiram da conjugação de áreas antes vistas como estanques, não deixam de reivindicar crescentemente o conhecimento do alemão, desde a Arquitetura à Biologia, passando pela Engenharia Mecânica, pela Medicina e até pela Matemática. O curioso é que esta procura se regista *adicionalmente* ao inglês, no sentido, não tanto de se adquirir uma terminologia restrita, de cariz profissionalizante (para usar um termo da moda), mas antes com vista a potenciar relações humanas consabidamente determinantes para o sucesso profissional.

Após o percurso até aqui encetado pela estrutura e etimologia da língua alemã, dirijo o meu olhar apenas para a palavra portuguesa *especialidade*, procurando assumir a pele da cidadã comum que também sou (um exercício que, de resto, recomendo a qualquer terminólogo). Ao ouvir o termo, não me lembro imediatamente de uma gaveta ou de

um cacifo, como poderá acontecer a um alemão ao ouvir *Fach*, e muito menos de um dique ou de um muro, já para não falar numa prateleira. Também não creio que me evoque noções ligadas a 'arrumação', 'simplicidade' ou mesmo 'multiplicidade'⁹. Em vez disso, vem-me imediatamente à lembrança a ideia aquilo que é único por ser também especial, num sentido aliás mais afetivo que efetivo, e como tal não verdadeiramente contável (ou contabilizável), mas em todo o caso não necessariamente simples (no sentido de 'simplório', 'corriqueiro'). Embora, é claro, também o possa ser, dependendo da arte ou criatividade do cozinheiro: o facto é que imediatamente me lembro, ao ouvir o termo português, de um prato gastronómico – a *especialidade da casa*, ou duma dada região, tantas vezes um segredo bem guardado («caseirinho», não transferível ou «normalizável»), verdadeira fonte de negócio e/ou sobrevivência.

Logo neste pormenor encontramos uma diferença substancial entre as maneiras de verter o mundo por palavras, de o nomear, de o designar e também de o organizar. Lidamos aqui, apesar de tudo, com duas línguas de matriz europeia, que como tal têm muito em comum. Ainda assim, se não fosse ousado estabelecer nexos de causalidade em matéria tão fluida, diria que a diferença que acabámos de constatar se reflete na importância que adquire em Portugal a área ou domínio concetual e profissional do Turismo, com todo o seu cortejo de categorizações e de conceitos acoplados (estendendo-se do domínio da gastronomia para o da construção civil e artes decorativas, hotelaria, etc.). Reconheça-se porém que poderemos igualmente ser confrontados com as suas disfunções, conforme se poderá constatar a seguir, sendo disso aliás sintoma, em parte, a respetiva linguagem de especialidade. Ora uma das disfunções a que me refiro poderá ter-se refletido no episódio que relatarei a seguir, de forma incontornavelmente subjetiva (que «vale o que vale», para usar uma tautologia da moda, a carecer, ainda assim, de olhar atento por parte da Linguística).

A propósito das atribuições dos prémios Nobel, deu-me nas vistas, no ano passado, que alguns meios de comunicação social portugueses, em particular a rádio, colocassem uma ênfase que então me pareceu desmesurada na ementa do jantar oferecido pelo Comité Nobel aos laureados. Porém, era óbvio que alguma empresa de hotelaria portuguesa estava envolvida no serviço, e, se bem me lembro, algum vinho luso constava do repasto, pelo que aquilo que não passava de um pormenor relativamente insignificante (tendo em conta a temática em questão, e do ponto de vista de quem olhasse do exterior) mereceu afinal no nosso país amplas divagações mediáticas. Quanto às questões científicas ou políticas relacionadas com tal evento internacional, as notícias tendiam a ser, todavia, duma pobreza inquietante. É pois quando se pretende aceder a pormenores que a nossa língua e cultura, através da comunicação social e não só, tendem a secundarizar, secundarizando dessa forma os seus falantes, que o conhecimento de outras línguas acaba por revelar o seu valor incomensurável, nem que seja como complemento à nossa cultura (mas também, tantas vezes, como verdadeiro «suplemento de alma»).

Retomando a ideia da especialidade gastronómica, concluiria esta parte da minha abordagem afirmando que, por muito bem que nos saiba, a nós portugueses, o bacalhau com natas, não deixa de ser relevante para o nosso bem-estar a atitude, condicente com o papel histórico que desempenhámos na época dos Descobrimentos, de *über den Tellerrand schauen*, ou seja, de 'olhar para lá da borda do prato', assim traduzindo à letra para o português, enriquecendo nessa medida a nossa língua, esta expressão idiomática do alemão, que não está ainda disponível na

⁹ Num sentido em que ela é passível de ser contada, contabilizada e, nessa medida, organizada, «racionalizada», uma vez que aquela que não se perspetiva essencialmente desta forma quantitativa se designa, em alemão, por *Vielfalt*.

língua lusa com recurso a tal metáfora. Mantendo a minha argumentação no mesmo domínio temático da gastronomia, acrescentaria que não faria mal que os falantes do português de Portugal (aquele com que mais me identifico) ficassem a saber, por exemplo através da simples consulta de jornais estrangeiros (atividade imprescindível em muitas áreas de especialidade, de que destaco as que se ligam, direta ou indiretamente, às questões ambientais), que o nosso «fiel amigo», o bacalhau, é hoje uma espécie da qual se tem dito estar entretanto ameaçada em virtude da respetiva sobrepesca.

Dados os desconcertantes efeitos recíprocos observáveis numa natureza amplamente modificada por fatores antropogénicos, poderíamos talvez dizer que um forte candidato a fiel amigo dos portugueses seria hoje o lagostim da Louisiana, espécie exógena que há uns anos atrás era catalogada pelos ecologistas como infestante, tendo-se de resto revelado uma conhecida praga dos nossos campos de arroz. Entretanto, porém, tem vindo a contribuir para o aumento da população das tão simbólicas quanto «inúteis» cegonhas no nosso país. Se há reais vantagens ou não no esforço, assente na observação empírica da realidade e, por conseguinte, nos dados das Ciências da Vida, no sentido de enriquecer ou adequar aos tempos modernos o património lexical, idiomático e até gastronómico da lusofonia, é algo que carece de um amplo consenso, na Linguística e não só.

7. POR UM PENSAR OBLÍQUO EM CIÊNCIA

O hábito de pensar por gavetinhas mais ou menos estanques, constitutivo das linguagens de especialidade, deixa prever, porventura ingenuamente, como entidades (incont)estáveis a existência da linguagem da Biologia, da Química, da Linguística, etc. Dentro da linguagem da Biologia é útil, por exemplo, subdividir os animais em vertebrados e invertebrados, em herbívoros, carnívoros e omnívoros, em machos, fêmeas e hermafroditas, etc., sendo este um conhecimento de valor inestimável que todavia corre o risco de se perder ou de se ter já perdido, em toda a sua substância, em muitos locais. Porém, a organização estruturada e hierárquica de uma determinada área de especialidade e respetivo subdiscurso pode também, de forma indesejável, transferir-se para a cabeça dos seus utentes, moldando-a (ou, recorrendo a um termo da Informática que, com este mesmo sentido, se vem insinuando no português comum: *formatando-a*). Por paradoxal que possa parecer, não é de excluir a hipótese de que a aplicação ou utilização (a simples existência, aliás, de determinado saber) exija que ele não circule demasiado, que se mantenha reservado apenas a um número restrito de eleitos que passem determinado crivo e ascendam a um patamar hierarquicamente superior, o que, por sua vez, suscita não raras vezes alguma falta de transparência, bem como as estratégias e mecanismos retóricos ou expressivos que lhe estão associados.

Em contrapartida, certos novos domínios temáticos obrigam a que os seus frequentadores deixem temporariamente de lado determinados pormenores, uma vez que algum arcaboço cognitivo herdado pode revelar-se um lastro impeditivo de uma penetração ágil e célere de temáticas igualmente essenciais. Não quer isto dizer que tais pormenores não sejam necessários, apenas não são é ativados necessariamente a todo o momento. Assim, todas as áreas que se definem pela interface obrigam a uma tal síntese (que, como tal, equivale a algo de novo, com a sua estruturação própria). Um termo que vem sendo usado na Alemanha para dar conta da emergência destas novas formas de pensar, muitas vezes em rede, é a palavra *querdenken*, proposta por Hans Peter Dürr¹⁰. Como o autor afirma,

¹⁰ Hans Peter Dürr é um reputado físico alemão, discípulo de Werner Heisenberg mas também Prémio Nobel Alternativo, em virtude da sua vertente ambientalista e pacifista. Foi laureado em 2004 com a cruz de mérito do Estado Alemão. O artigo em que me baseio (publicado num volume em

este é um tipo de pensamento que permite fazer com que emergam estilos de vida sustentáveis¹¹. O morfema *quer*, que nos leva, na tradução, para a ideia de obliquidade, poderia fazer-nos pensar em algo que frontalmente se opõe (como que «atravessando-se-lhe» à frente) ao pensamento analítico, porém o autor rejeita tal simplismo interpretativo: não se trata, em seu entender, de entrar no pensamento fragmentador, objetivador, analítico *por portas travessas*, mas antes de considerar que há um saber mais abrangente ainda do que o das Ciências Exatas (*Naturwissenschaften*), ou mais generoso do que o das Ciências do Espírito (*Geisteswissenschaften*), dado que conseguimos sempre perceber mais do que aquilo que *apreendemos* (aqui, num sentido próximo de «agarrar», *begreifen*). Diz-nos ainda Dürr (p. 61): «a ciência moderna já estabeleceu que, em rigor, a realidade não é *conhecível*»¹².

Ora este pensar oblíquo, por vezes algo transgressivo, que não se deixa agarrar simplisticamente num só alvéolo, nem sempre é tido em conta nas suas plenas potencialidades: costuma ser encarado como uma maneira de pensar «desarrumada», que «não encaixa», que não «bate certo». Porém, como alguma desarrumação não deixa de ser inevitável e até útil, sobretudo em momentos de acelerada mudança, passarei a seguir de perto, associativamente, o fio argumentativo a que me conduz a expressão idiomática que acabo de usar, uma vez que se torna empolgante explicá-la sem a tentação de «arrumar» o assunto, de forma expedita, com o já algo estafado argumento da arbitrariedade do signo linguístico: assim, ela remete para uma área de especialidade no seio da Medicina, hoje quase esquecida mas em tempos remotos de importância vital, a *Pulsologia* (a arte ou técnica de medir as pulsações). Dei aliás por mim, neste ano letivo, a falar de História da Medicina aos meus alunos de Linguística, dado que fiquei a saber da sua existência quando também eu não resisti a «olhar para lá da borda do prato», conduzida por um linguista a quem já atrás me referi, Harald Weinrich, através do seu livro mais recente¹³.

Um livro, de resto, não diretamente sobre Linguística: divagando em torno das noções de tempo, nele o romanista alemão demonstra a enorme sageza do seu pensar, bem como a multifacetada generosidade que o caracteriza como literato genuinamente curioso, não só ao retirar cuidadosamente dos escombros de alguma Linguística moderna essa tão esquecida mas fascinante arte que ainda hoje pode ser a Etimologia, como também ao promover a consulta inteligente, madura e deliciosamente diletante dessas maravilhosas «ferramentas» de cognição que são os vários autores, de diversas áreas – incluindo simples escritores –, que sobre o tema «tempo», ao longo dos séculos, se pronunciaram. O que unifica todo este domínio cognitivo é pois um determinado *tema*, mas será Weinrich, por ter escrito este livro, perito em *Tempologia*? Com o excesso de designações para cursos ou áreas de especialidade, e a urgência em eliminar muitas delas, em nome da harmonização de ofertas induzida pelo Processo de Bolonha, o mais provável é que nunca o viesse a poder ser.

homenagem ao ecolinguista Peter Finke, seu colega e amigo, também ele detentor em 2004 de um doutoramento *honoris causa* em Ecologia pela universidade de Debrecen, na Hungria) intitula-se da seguinte forma: «Was heißt wissenschaftliches Querdenken? Modelle und Thesen zum wissenschaftlichen Querdenken» [traduzindo: «o que significa 'pensar oblíquo' em ciência? Modelos e teses em torno duma ciência oblíqua»], encontrando-se publicado na antologia vinda a lume, sob a organização de Nilgün Yüce & Peter Plöger (2003), *Die Vielfalt der Wechselwirkung. Eine transdisziplinäre Exkursion im Umfeld der Evolutionären Kulturökologie*[A diversidade das relações recíprocas. Uma excursão transdisciplinar em torno da Ecologia Cultural Evolucionista]. München: Karl Alber.

¹¹ Acerca da linguagem da «sustentabilidade», termo que, segundo alguns, configura uma área de estudos só por si, refira-se o trabalho de Adelaide Chichorro Ferreira (2005), *Léxico e Estilo do Desenvolvimento Sustentável (Alemão-Português)*. Centro Interuniversitário de Estudos Germanísticos. Coimbra: coleção Cadernos do CIEG, nº 13.

¹² Por razões que se prendem com o que venho afirmando, mas também com os exemplos que fornecerei adiante, evito na tradução (preservando por literalidade intencional o aroma exótico da língua de partida) o eruditismo *cognoscível* que, a meu ver, não dá tão bem conta da enorme transparência que caracteriza a língua alemã.

¹³ Harald Weinrich (2005), *Knappe Zeit. Kunst und Ökonomie des befristeten Lebens* [«O tempo que escasseia. Arte e economia da vida a prazo»] München: Beck.

Numa altura em que, apesar de tudo, continua a ser recorrente sublinhar a importância das interseções entre áreas de especialidade, enfatizando a tão apregoada «transdisciplinaridade», não deixa de ser triste constatar uma espécie de encapsulamento progressivo. Em parte, fruto de fatores exógenos às dinâmicas próprias da atividade cognoscitiva, e, em particular, como resultado, também, da erosão do papel dos Estados, por via das restrições orçamentais que vêm pondo em causa a sobrevivência de uma miríade de áreas do saber, algumas de importância crucial. Refiro-me não só àquelas a que qualquer amante das línguas se dedica, as Filologias, como também (porque não?) à própria Pulsologia, no domínio da Medicina. Continua a ser relevante tomar o pulso à realidade, senti-la ou palpá-la, e não apenas *monitorizá-la* com recurso a meios de diagnóstico caros e sofisticados! Na Alemanha existe aliás um neologismo em circulação para designar as áreas de especialidade que mais têm sido afetadas por este processo desagregador: *Orchideenfächer*, ou «disciplinas orquídea», porque muito belas mas também raras, autênticas *especialidades* a não destruir, relíquias a não pisotear desleixada e arrogantemente.

Um tal encapsulamento e, mais do que isso, a supressão de muitas das gavetinhas do saber que antes enriqueciam a nossa paisagem cognitiva e cultural, é prejudicial àquilo que, ainda assim, deveria subjazer às linguagens de especialidade: permitir aumentar o saber que o ser humano consegue codificar, cartografar e nomear, não para que esse saber permaneça estático, petrificado, por séculos e séculos, mas para que seja partilhado e mantido pelos utentes do mesmo, a fim de que, em caso de necessidade, possa também ser usado e aplicado, sempre que tal se mostre relevante. Em suma, se, por um lado, nos deparamos com um *bias* cultural mediante o qual só é dado valor (económico) ao que «encaixa» – e sobretudo ao que «encaixa» no mundo das tecnologias, ou de uma retórica que simule um pensar tecnológico –, não menos verdade é que, para se poder «encaixar» em algum lado, tem de definir-se, ou conceber-se, uma caixa ou uma gaveta (nem que seja provisória, uma espécie de «caixa de sapatos»...) em que arrumar determinado assunto ou tema de que se fale.

Pode não ser consolo para alguns de nós, que vemos esvaírem-se os edifícios em que vimos morando intelectualmente de há décadas a esta parte, mas o facto é que sempre houve, ao longo da história da Ciência e da Cultura, e da Linguística em particular, fenómenos que armazenámos temporariamente numa chamada *Restgruppe*, ou grupo restante, por a sua classificação extravasar os meios concetuais existentes num dado momento. Só por si, este dado seria suficiente para que pudéssemos sentir-nos mais tranquilos. Todavia, e para usar a terminologia de Boaventura de Sousa Santos, dá-se hoje o fenómeno não escamoteável da «produção de ausências», tanto no saber como nas democracias¹⁴.

8. «ÁREAS-HÍFEN»

Se na área da Construção Civil tais ausências continuamente a serem produzidas contemplam em Portugal as vertentes ainda híbridas (o hífen sinaliza tal hibridismo), ou marginais, que em alemão cruzam, por exemplo, a Construção Civil em sentido convencional (à base de betão) com a Biologia (designadamente, a construção de edifícios biologicamente adaptados ao ser humano, mediante uma escolha refletida, e alternativa, dos materiais, ou mediante

¹⁴ cf. Boaventura de Sousa Santos (2005), *O Fórum Social Mundial. Manual de uso*. Edições Afrontamento, pp. 19-23 (cap. 2.1. O fórum Social Mundial e a sociologia das ausências), em particular o seguinte excerto (pp. 19-20): «São várias as lógicas e os processos através dos quais os critérios hegemónicos de racionalidade e de eficácia produzem a não-existência do que não cabe neles. Há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível e descartada de um modo irreversível.»

a simples manutenção em boas condições do que já existe), no que toca à Linguística essa produção de ausências vem afetando a Ecolinguística (na sua vertente mais crítica e interventiva), que cruza pelo menos duas áreas do saber distintas, a Linguística e a Ecologia. Ora um entrecruzar de domínios de especialidade não passa simplesmente por colocar um hífen entre a designação de uma área e da outra, uma vez que implica, antes de mais, um trabalho de fertilização mútua, pela articulação de duas culturas em alguns pontos totalmente diferentes, embora em muitos aspetos também semelhantes. Que esta *cross-fertilization* de facto existe, nota-se numa série de outras tendências que, aqui e ali, venho observando, e que enumerarei de seguida.

Em abono da verdade, refira-se que também na área da Física se publicam hoje textos sobre literatura (muito embora relacionados com a história da Física), quase dando a sensação de que são os físicos, e não os formados em Letras, que mais deleite encontram nas «belas letras». Há também livros com alto grau de tecnicidade todavia redigidos um pouco à maneira de obras literárias (veja-se o caso de António Damásio, e o seu livro sobre Espinosa¹⁵), e, inversamente, anúncios publicitários que vivem da simulação o mais rigorosa possível de uma linguagem «puramente» técnica (bata branca e tudo, como num recente *spot* televisivo sobre um dentífrico). Numa obra dedicada à Química¹⁶, deparei-me com profundas referências à terminologia técnica da Linguística. Seja como metáfora ou artifício decorativo, para efeitos de *marketing* da área ou tecnologia em causa, ou com finalidades pedagógicas, talvez valesse a pena as filologias descerem um pouco do pedestal que a si próprias ao longo das décadas erigiram, no sentido de olharem em volta e se deixarem fertilizar pelo mundo – em muitos pontos agressivo e imperfeito – no qual vivemos *em tempo real* (para de novo recorrer à linguagem informática).

Estudar linguagens de especialidade implica ter em conta todos estes aspetos, e não somente aqueles que dizem respeito às particularidades lexicais que mais se costuma colocar em evidência, designadamente a utilização de uma terminologia própria, constituída por termos técnicos cuja definição é o mais possível inequívoca para o universo dos seus utentes. Nem ela é realmente sempre inequívoca (vai em muitos casos sendo construída ao longo dos tempos, e redefinida em função das novas aquisições cognitivas, que todavia não podem ser alcançadas sem algum entendimento prévio relativamente aos degraus terminológicos a percorrer até se alcançar um nível ou patamar superior de conhecimento), nem a linguagem de uma área de especialidade se limita a ser a daqueles que nela trabalham.

Assim descrita, não é uma mera nomenclatura, um sistema organizado de conceitos associados a determinadas designações que abarcam um domínio particular do saber ou área de atividade, normalmente de natureza profissional, havendo lugar, nesse mesmo sistema concetual, não só a hierarquizações de conteúdos como também à interferência da própria circunstancialidade do seu uso na respetiva manifestação e evolução concreta. Se, por definição, se vira para dentro do universo daqueles que através dela comunicam, ficando de alguma forma inacessível, em todos os seus detalhes, àqueles que fora dela se localizam, não deixa também de constituir, nessa medida, um instrumento ao serviço do exercício de um poder que se caracteriza ainda, na maioria dos casos, por ser essencialmente hierárquico, como é tendencialmente hierárquica a própria organização das sociedades humanas. Mais do que separar-nos das sociedades dos primatas, cada vez mais bem estudadas, convém dizer que este mesmo

¹⁵ cf. António Damásio (2003), *Ao Encontro de Espinosa. As emoções sociais e a neurologia do Sentir*. Publicações Europa-América.

¹⁶ Pierre Laszlo (1995), *A palavra das coisas ou a linguagem da química*. Trad. de Raquel Gonçalves e Ana Simões. Coleção Ciência Aberta, Gradiva.

aspeto, caso não seja interpretado da maneira mais correta, antes de pelo menos algumas delas nos aproxima um pouco.

Há pois que estudar uma linguagem de especialidade não só no modo como ela se organiza dentro do universo dos detentores desse saber particular, como também na forma como ela se relaciona com o exterior, ou como acaba por se hibridizar e miscigenar com esse e com muitos outros mundos exteriores possíveis para cada uma delas. Assim, da linguagem da Medicina, por exemplo, não está ausente o polo do paciente. Também ele é abrangido ou tocado, de forma muito evidente, por essa mesma linguagem de especialidade. Pode acontecer que falar em *neoplasia* seja mais eficaz entre médicos do que dizer *cancro*, mas também não é de excluir que usar o termo aparentemente mais «técnico», e não o outro mais «comum», acabe por surtir um desejável efeito tranquilizador junto de pessoas fragilizadas e suscetíveis, os pacientes. Mas urge também não esquecer a própria linguagem do médico enquanto «paciente», ou ser humano sujeito à pressão que pode representar o ter de lidar quotidianamente com casos de extrema gravidade, por exemplo com doentes terminais. Na edição inglesa de maio de 2005 da revista «Scientific American» conferia-se destaque, precisamente como subárea de especialidade em expansão nas universidades americanas, à chamada «narrative medicine», vertente que combina a arte e ciência da interpretação literária com a Psicologia e Psiquiatria.

Além de o número de áreas de especialidade ter aumentado em flecha no último século (muitas desapareceram também), a par do aumento exponencial do número de produtos e áreas de produção que caracterizam as sociedades modernas, aconteceu também ter entrado em cena o conceito de inter-, e mesmo de transdisciplinaridade, que acabou por tornar muito mais complexa e até fluida toda esta questão. Efetivamente, se na génese do próprio conceito de áreas de especialidade está a ideia de divisão social *do trabalho*, o paradigma da industrialização, o facto é que, hoje em dia, existe pesca profissional e não profissional, futebol profissional e amador, turismo do ponto de vista da oferta e também do ponto de vista da procura! Nem sempre as linguagens de especialidade dizem respeito a domínios que contemplam uma determinada atividade profissional/industrial, um «ramo de negócio», uma vez que, pelo menos em Portugal, e a julgar pelo número e diversidade de produtos à venda, parece haver cada vez mais «profissões» (ou antes: «profissão») mas cada vez menos empregos. Podemos até estar perante áreas de especialidade que contemplam áreas de lazer («ramos de ócio», por assim dizer), se bem que nem sempre nos deparamos hoje em dia com o lazer em estado puro, uma vez que há toda uma indústria que a ele diz respeito, bem como toda uma indústria ligada ao desporto, aspetos que de novo introduzem complexidade neste sistema definitório. Até no tocante às atividades de voluntariado (?) cívico podemos distinguir aquelas que são levadas a cabo por gente habilitada por formação profissional específica a trabalhar numa dada área, e, por outro lado, o voluntariado por parte de pessoas que, desempenhando uma outra profissão ou atividade, dão o contributo que podem nos seus tempos livres. Costuma também ser diferente (porém não demasiadamente diferente) o discurso de um biólogo a trabalhar para uma ONGA (Organização Não Governamental de Ambiente) e de um outro a trabalhar numa universidade. Tudo isto predispõe a que a linguagem usada, mesmo sendo técnica, se molde às características dos seus destinatários, e em particular a um determinado universo temático e contextual, ele sim, específico.

Finalmente: se podemos manter que um termo técnico não é, em princípio, muito compatível com infundáveis teimas de parte a parte, sendo costume distinguir-se a linguagem de especialidade da linguagem comum, é

precisamente com base neste pressuposto que é habitual estabelecer-se uma clivagem ou hierarquia, muito nítida, entre peritos e leigos. Nem sempre, todavia, os peritos se agarram eternamente a uma determinada linguagem de especialidade, havendo por outro lado leigos que, enquanto autodidatas e/ou profissionais num determinado *métier*, superam o nível de conhecimentos de muitos técnicos habilitados pelos esquemas normais do ramo, mas sem experiência operacional. Tal não invalida porém que, com enorme sentido estratégico, haja também muitos leigos que introduzem no seu discurso termos de especialidade no sentido de, enquanto leigos no essencial, passarem mais despercebidos. Espero portanto que a minha ignorância na miríade de assuntos que aqui fui aflorando de forma tão superficial tenha também passado inteiramente despercebida, e passemos então em revista algumas dessas técnicas de disfarce.

9. O PLÁSTICO NA LINGUAGEM

O facto é que, sendo eu uma mulher de Letras, tenho realizado algum trabalho em áreas científicas que se situam em domínios próximos dos das Ciências ou Tecnologias, nem que seja pela via da tradução, pelo que em breve será publicado no Centro Universitário de Estudos Germanísticos (CIEG) um fruto dessa minha atividade: como achei que era necessário que em Portugal se soubesse mais acerca de reciclagem de plástico, e como vi que na Alemanha havia quem tentasse promover uma tecnologia inovadora nesse campo, traduzi, em colaboração, uma brochura de um movimento de cidadãos cuja temática cruza a Ciência e Tecnologia com questões sociológicas, económicas e mesmo políticas¹⁷. Porque, mal ou bem, nos mais variados produtos de consumo há imenso plástico em circulação, e tendo-me eu sempre pronunciado contra a respetiva queima, era o mínimo que estava ao meu alcance fazer. Não sendo embora perita no assunto, o facto é que, pela via do conhecimento de línguas, e em particular da tradução, tive acesso a conhecimento de natureza tecnológica de que raramente se falava em Portugal.

Porém, ao ler outros textos produzidos nos domínios das tecnologias, ou da política tecnológica, a vontade de fugir é por vezes tanta que acabo redigindo aquilo que, em Linguística, ciosa das suas boas relações com a objetividade e o rigor científico, seria pouco recomendável. Porque não sou a única linguista a reagir de forma um tanto desconcertante a certos aspetos das linguagens técnicas, fornecerei agora alguns exemplos que correspondem, na sua tecnicidade mais simulada que efetiva, a *linguagem de plástico* (analogia, aqui, para com *comida de plástico*, o oposto de uma verdadeira especialidade gastronómica), um tipo de escrita que necessita, antes de mais, de ser «reciclada». Para o linguista Uwe Pörksen, o plástico é de resto a metáfora que melhor descreve a linguagem de uma ditadura internacional em que leigos se disfarçam de peritos e peritos não fornecem qualquer informação relevante¹⁸. No português, ela acaba por se refletir em manifestações como aquelas com que deixarei o leitor autonomamente entretido, através dos exemplos em anexo, na convicção todavia de que todo este assunto mereceria, só por si, um estudo aprofundado, a realizar noutra ocasião.

10. ANEXO, EXEMPLOS DA «LINGUAGEM DE PLÁSTICO»

1. REPETIÇÃO COMPULSIVA E «CADAVEZMAÍSMO»

Plástico duro de moer:

¹⁷ O caderno do CIEG em questão, de minha autoria e organização, está no prelo, com o título: «Dito e feito: como se fala (e o que não se diz) acerca de crio-reciclagem, (co)incineração e produção limpa».

¹⁸ Cf. Uwe Pörksen (1992⁴): *Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur*[Palavras de plástico. A linguagem de uma ditadura internacional]. Stuttgart: Klett-Cotta.

«Estes tipos de turismo articulam-se com a diversidade das formas de turismo que, por sua vez, se associa à segmentação do turismo (vide capítulo II) e ao reconhecimento de que o turismo é cada vez mais uma atividade com impactos em múltiplos domínios da sociedade»

Plástico parcialmente reciclado:

«Estes tipos de turismo articulam-se com a diversidade das respetivas formas, que, por sua vez, se associa à sua segmentação (vide capítulo II) e ao reconhecimento de que esta área de atividade possui cada vez mais impactos em múltiplos domínios da sociedade.»

a) É necessário recuperar alguma agilidade na maneira como se articulam as cadeias anafóricas, dado ser essencial para num dado texto se ficar a saber qual é o tema ou assunto dominar os processos que permitem desenvolvê-lo no plano sintagmático. Se não se domina esta técnica em português, pergunto-me como se conseguirá alguma vez aprender a ler textos numa língua como o alemão, em que a existência de marcação de caso (por exemplo em pronomes, mas não só) pode, ou bloquear, ou desambiguar determinadas interpretações apressadas, devendo no entanto ser devidamente tida em conta na leitura.

b) O recurso à expressão «cada vez mais», sobretudo em situações das quais está ausente a sustentação empírica (e em que seria desejável que ela fosse tida em conta), é paralelo ao que, mais abaixo, deixo comentado a propósito do fenómeno do «multiplismo».

2. DESRESPONSABILIZAÇÃO DO EMISSOR: ABUSO DE SE, NOMINALIZAÇÃO E «MULTIPLISMO»

«Também quando se fala de turismo urbano e na necessidade de compreender a sua complexidade, considera-se essencial o estabelecimento de um modelo analítico capaz de sintetizar a multiplicidade de fatores e processos associados a este tipo de turismo.»

a) Quem fala, quem considera? De quem é a necessidade? Quem estabelece o modelo analítico? Porque não escrever simplesmente: «é essencial um modelo analítico...etc.».

b) Falar em multiplicidade de fatores não será uma maneira de evitar nomear cada um desses fatores por si, detalhadamente? Não resulta disto uma imagem de complexidade que acaba por ser ilusória?

3. COMPLICAÇÃO VOCABULAR E PRURIDOS EXCESSIVOS

«Uma outra dimensão problematizante refere-se à dificuldade em conciliar o planeamento e a gestão dos espaços públicos com as estratégias das empresas turísticas, podendo-se mesmo falar em diferentes «velocidades» entre a administração pública e os sinais provenientes do mercado turístico.»

Haveria algum problema em que, neste excerto, se falasse simplesmente em «problema»? E por que razão se usa aspas na palavra «velocidades», quando na realidade o que se pretende dizer é isso mesmo? Porque abusamos tanto das aspas em português, dando a impressão de não assumirmos aquilo que dizemos, ao ponto de a expressão «entre aspas» já se ter tornado num idiomatismo?

4. REFLEXOS DA PRESSÃO DA IMAGEM, RIMA E CONTRADIÇÃO POR MÁ SEQUENCIAÇÃO SINTAGMÁTICA

«O setor público, fundamentalmente a partir de meados dos anos 70, tem-se destacado na tentativa de inversão da situação de degradação em que muitos centros históricos caíram através de processos de revitalização, os quais se contextualizam na revitalização mais lata da(s) cidade(s).»

De novo, aqui, a metáfora da velocidade... Porque será que sentimos tanto essa necessidade de nos «destacarmos» uns dos outros, de nos colocarmos à frente dos demais, de protagonizarmos algo? E porquê tanta rima em «ão», num texto que não deveria rimar? Finalmente, o sintagma «através de processos de revitalização» deveria ser colocado imediatamente a seguir a «tem-se destacado», pois só assim se dá conta do sentido que presumo se pretenderia veicular: o de que a tentativa de inversão da situação de degradação se fez por meio da revitalização. Tal como está, dá ideia que a revitalização contribuiu de facto para a degradação. Pode ser plausível, dependendo do assunto de que se fale, e nesta área de especialidade tudo é possível.

5. ENCHER O TEXTO (E A PACIÊNCIA DO LEITOR...)

A. Plástico duro de moer:

«Constituindo-se fundamentalmente como segmento do turismo urbano, o turismo cultural tem inserção privilegiada no espaço urbano».

(16 palavras e 127 caracteres, com espaços)

A1 Plástico reciclado:

«O segmento do turismo cultural insere-se privilegiadamente no espaço urbano.»

(10 palavras e 75 caracteres, com espaços)

B Plástico duro de moer (antes de se mostrar um gráfico na página seguinte):

«No quadro desta problemática estabelecemos uma interconexão concetual e analítica que pode ser percecionada quer no plano vertical quer no plano horizontal (fig. 0.1)»

B1 Plástico reciclado:

«Atente-se agora na figura 1»

Sem comentários.

6. O BINGO DA ASNEIRA¹⁹

Este jogo é para quando se está numa reunião ou conferência que constantemente nos faz bocejar. Cada jogador deve possuir uma grelha de palavras como a reproduzida abaixo, devendo assinalar-se com um x cada palavra inventariada sempre que ela seja ouvida. Quando se conseguir alcançar 5 palavras em linha, seja na vertical, seja na horizontal ou mesmo obliquamente, o jogador deve pôr-se de pé e gritar: «Asneira!»

Intervenção	Implementação	Instrumento	Planeamento	Sustentado
Percecionar	Marcante	Multifacetado	Emergência	Assume-se
Integrado	Reconhecimento	Primordial	Privilegiado	Linha
Constituem / constitui-se	Protagonismo	(quadrado livre)	Crescente	Cada vez mais
Estruturante	Valorizar	Potenciar	Analíticos	Desafio
Desígnio	Competitividade	Fazer uma Abordagem a	Operacionalizar	Produto

2. ANABELA MIMOSO, ESE JEAN PIAGET

¹⁹ Adaptação livre por Adelaide Chichorro Ferreira ao português do «bullshit bingo» (versão inglesa disponível em: <http://www.perkigoth.com/home/kermit/stuff/bullshitbingo/>), para onde se pode até enviar sugestões, pelo que o site está em constante reformulação (as primeiras versões pareceram-me, aliás, mais certeiras do que a última, visitada em Novembro de 2005).

Sendo a língua portuguesa apenas uma das línguas oficiais de Timor Lorosae e não a sua língua materna, para mais tendo sido sujeita a uma tentativa de apagamento sob a ocupação militar indonésia, ela terá de ser aprendida como uma segunda língua.

Língua da resistência, como lhe têm chamado (ANÇÃ: 2005; 38), o português assume, neste país, especificidades *sui generis* que, se é verdade que dificultam o seu domínio, sobretudo por parte da população mais jovem que não contactou com ela, também podem constituir uma mais-valia para a sua aprendizagem.

Na realidade, o português é uma L2 e não inteiramente uma LE²⁰, pelo menos para uma parte da população, na medida em que a nossa língua estabelece com o povo timorense laços históricos, religiosos e culturais que marcaram a identidade deste povo. O desprezo por esta realidade inviabilizará a apropriação de um modelo sociocultural e de valores que foram eles que deram personalidade a Timor do Sol Nascente. A identidade de Timor tem, pois, de ser encontrada na língua e na cultura portuguesa, bem como na sua relação com a língua e a cultura tétum. Só a apropriação destes dois modelos complementares permitirá perceber e assumir plenamente a cultura timorense como um cadinho de influências, como uma cultura única, rica e tão forte que se conseguiu e consegue impor num meio geográfico altamente desfavorável do ponto de vista económico, político, social e cultural. Só esta assunção poderá funcionar como um facilitador da aprendizagem da língua portuguesa, na medida em que, desta maneira, essa aprendizagem deixa de ser uma obrigação e passa a ser uma necessidade cultural. Só a consciencialização deste facto contribuirá para introduzir o português no quotidiano timorense.

Convém ainda considerar que, nos anos mais próximos, a instabilidade ortográfica do tétum, língua, por excelência, oral, confere de imediato ao português uma responsabilidade acrescida e um papel de primeira água na comunicação escrita.

Por outro lado, o facto de não ser língua materna não é novidade num país em que o tétum oficial (tétum praça), sendo a língua franca, também não é a língua materna de todos os timorenses que, aliás, também já tiveram como LE o bahasa. Muitos tiveram/têm ainda o inglês como LE. O povo timorense está, pois, habituado a conviver com a necessidade de aprender mais do que uma língua e tem conseguido superar esta situação.

No entanto, a aprendizagem da língua portuguesa apresenta-se com uma dificuldade acrescida, na medida em que, para uma maioria dos jovens timorenses, ela é também a língua da colonização, do passado, do imobilismo. Não podemos esquecer que para esta camada da população o português é efetivamente uma LE²¹. Não podemos também deixar de ter em conta a sedução que o inglês exerce sobre os jovens timorenses, já que esta língua é-lhes apresentada como a língua do sucesso económico. Este facto leva à desvalorização da língua falada pelos pais com a subsequente desvalorização da imagem parental, implicando, concomitantemente, a desvalorização de toda a sua cultura.

²⁰ Utilizo aqui a classificação da LP como L2 baseando-me não num critério linguístico, mas sociolinguístico, na medida em que considero, não a cronologia da aquisição, mas na aceção de uma língua não materna adotada como língua das instituições.

²¹ O português assume assim uma dupla condição: é «L2 para uma população menos jovem e LE para os nascidos depois de 1975» (ANÇÃ; 2005).

Logo, a par do ensino da língua portuguesa, convém criar condições para que o sistema sociocultural que a suporta, ou seja, a religião católica, a História de Timor e o seu passado comum com Portugal, seja também valorizado. Assim, o conhecimento da língua portuguesa não deve ser meramente institucional, antes deve propiciar aos jovens a possibilidade de forjar a sua própria identidade, proporcionando-lhes a possibilidade de conhecer e perceber as diferenças culturais do país.

Este facto não é novidade, insere-se nos objetivos do próprio ensino, já que hoje ninguém duvida que «*Todo o ensino visa construir, no aluno, certas formas de pensar, falar/escrever, agir, em contextos específicos, formas que constituem uma iniciação à cultura de uma sociedade*» (AMOR:2002; 11 - sublinhados nossos).

Mas não é menos importante perceber que é no conhecimento da nossa identidade que podemos entender e respeitar a alteridade, logo a cultura dos estrangeiros cooperantes no país, o vizinho indonésio, o vizinho australiano²².

Penso que será mais importante ter em conta que devem ser estas as motivações que as crianças deverão sentir para aprender a escrever e a falar a língua portuguesa, e não o facto de ela ser a língua burocrática.

Como não sou linguista não venho aqui defender um método de aprendizagem da língua, aliás, penso como Inês Sim-Sim que esse método «*é secundário, o importante é os miúdos serem expostos a dois tipos de estratégias: o reconhecimento global da palavra e a correspondência letra/som*» (2004; 13). Como professora de Literatura Infantil e investigadora daquilo que se chama “literatura popular”, mas também como escritora de literatura para crianças, só poderei falar, com alguma propriedade, de literatura.

Ora, como é do conhecimento geral, é consensual que nenhum ensino da língua deve estar desfasado do ensino da leitura. E se a leitura é o conteúdo prioritário a desenvolver na escola, na família e na comunidade, é através dos textos que o seu ensino terá de ser levado a cabo, até porque se se aprende a fazer fazendo, aprende-se a ler lendo.

Partindo, pois, da constatação do facto de que o ensino de qualquer língua (como de qualquer saber) tem de passar, em primeiro lugar, por uma forte motivação, o que defendo aqui é uma forma de tornar essa aprendizagem mais implicada, logo mais útil, mais eficaz e duradoira, mas também que os meios utilizados nessa aprendizagem possam servir toda a comunidade. Quando referimos **meios**, obviamente que nos estamos a referir a textos.

Mas se este não é um método de ensino da L2, é, efetivamente, um processo adjuvante, complementar à aprendizagem da língua e, ao mesmo tempo, o reencontro com as raízes.

²² O ensino do PL2 deve situar-se exatamente, conforme Regina Sena preconiza em relação ao ensino do português aos filhos dos emigrantes, «na base das trocas pluriculturais, não se impondo agora um modelo cultural único, mas tentando que se estabeleçam as múltiplas relações entre as várias culturas» do país em que o aluno está inserido (1983; 19).

Assim, embora os métodos de ensino da língua e da leitura possam ser os já testados no ensino de qualquer L2 ou LE, a escolha dos textos base, dos textos que pretendemos que os alunos decodifiquem e que deles se venham a apropriar, tem de ser específica e adequada à realidade timorense.

Na verdade, se anteriormente referimos o facto da língua portuguesa apresentar em Timor especificidades próprias, só faz sentido defendermos a ideia de que a sua aprendizagem neste país terá de ser alvo de soluções particulares. Logo, o seu ensino não se compadece em ter por base manuais e outros materiais de apoio que não tenham sido produzidos propositadamente para a realidade timorense. Mas os manuais, por mais bem elaborados que estejam, por mais necessários que se tornem, são sempre redutores da aprendizagem, na medida em que propõem um modelo único e em que veiculam uma perspetiva de fora (a do adulto, a do cidadão, a do português...).

Claro que nenhum método de ensino de uma língua, ou de qualquer outro saber, pode ser tão autista que tenha apenas como material o manual. O que proponho é um recurso complementar ao manual que, em caso extremo, pode mesmo ser o recurso único ou fundamental, como por exemplo, na alfabetização de adultos.

Não podemos, no entanto, esquecer também que a aprendizagem de uma língua é não só um saber que se adquire, mas sobretudo um saber-fazer que se tem de atualizar e de ser capaz de exercer em situação²³. E se tivermos em conta o que nos diz Vygotsky quando defende que não se ensina a língua e a cultura, antes se criam as condições ou os meios para que o aluno se aproprie delas e as possa reconstruir, reinventar ou reinterpretar a seu modo, então poderemos/deveremos tornar o aluno agente do seu próprio conhecimento.

Assim, se o que se pretende é, não só implicar o aluno na sua própria aprendizagem, mas também alargar os seus horizontes ao conhecimento da sua cultura, será na leitura dos textos “autênticos”, dos textos que construíram a sua memória, mesmo quando ela é veiculada através da memória dos pais ou avós, que deverá assentar o ensino da língua. De facto, a memória dos nossos pais é a memória do nosso país, da nossa identidade, do sustentáculo para a nossa independência cultural.

Ora, sendo o português falado apenas pelos mais velhos que resistiram heroicamente na defesa do direito à sua independência política e à sua independência cultural, há que valorizar e divulgar a riqueza cultural de que eles são portadores. Urge, pois fazer recolhas dos seus saberes (contos, histórias da vida, ensalmos, orações, canções, receitas de mezinhas e receitas culinárias...) em suporte escrito e informático, junto dos informantes ou levando, quando possível, os informantes às escolas.

Estas recolhas devem ir sendo divulgadas em livros que podem ser despreziosos, porém sérios, isto é, não há necessidade de edições luxuosas, cartonadas e coloridas: não vale a pena suspirar por verbas que não há, por subsídios que não vêm. As ilustrações podem ser a preto e branco, mas devem ser precisas e minuciosas, elucidativas das realidades focadas para cumprirem a sua principal missão: trazer luz aos textos. Subsidiados pelo governo ou por

²³ Bem se pode dizer como Emília Amor que, atualmente, «a Didática da Língua Materna (D.L.M.) centra-se em **saberes** e **saberes-fazer** específicos, no que se demarca da Pedagogia, inscritos em **atos de ensino e aprendizagem**, no **contexto escolar formal**, no que também se distancia das disciplinas científicas de referência» (2002; 7).

entidades privadas, estas publicações, estes registos da memória de um povo, podem ser assim preservados e divulgados.

Se se fomentar uma política de troca, a lista de publicações nem precisa, numa primeira fase, de ter grandes tiragens. Constituindo-se em pacotes ou “malas viajeras”, organizadas segundo um critério genológico, passarão assim a circular pelo país. Deste modo, por exemplo, enquanto as escolas de uma região trabalham, durante um período, textos narrativos (contos, lendas, histórias da resistência...), outras estão a trabalhar os textos poéticos (canções de berço, rimas para jogos, orações, ensalmos, provérbios, adivinhas...), outras ainda descobrirão os saberes práticos ancestrais (receitas gastronómicas, de medicamentos...). No período seguinte, são trocadas as obras, cabendo ao primeiro grupo agora os textos poéticos, ao segundo os saberes, ao terceiro os textos narrativos, etc.

Outra hipótese a ter em conta, que baixará significativamente os custos, é a elaboração de livros gigantes, isto é, de livros utilizados, ao mesmo tempo, pelo grupo todo. O ideal será repetir, mais tarde, o estudo de cada um destes livros, agora acompanhados de livros em formato normal, um por aluno ou um para cada dois alunos²⁴. Numa primeira fase, o importante é que esses saberes cheguem aos alunos.

Este processo pode ainda ser implementado no sistema de trocas a que acima fizemos referência, pelo que terá baixos custos. Evidentemente que as recolhas serão faseadas, tendo em conta o número de indivíduos implicados nelas, a sua disponibilidade e a capacidade de deslocação no terreno, mas também a capacidade e a forma de apresentação.

Destes registos poderão surgir edições bilingues em português e tétum. Em alternativa, poder-se-á optar por registar apenas o resumo em tétum dos textos em português, incluídos nessas obras. A vantagem deste sistema é a de que uma mesma edição pode servir o ensino do português mas, mesmo tempo, servir de leitura formativa e/ou recreativa, a jovens e a adultos alfabetizados, mas não familiarizados ou já esquecidos da língua portuguesa.

Como qualquer recolha do património oral, estas devem respeitar rigorosamente a forma como a língua subsiste entre esse povo que a soube defender ciosamente, tal como defendeu o seu direito à liberdade. Caberá depois ao professor de português explorar as diferenças entre o registo efetuado e a norma.

Finalmente, temos criadas as condições para que sejam os próprios alunos a apropriar-se dos meios para preservar os textos da memória de seus pais e avós, passando eles então a pôr em ação o saber-fazer que lhes permite a apropriação de uma realidade a que se sentirão mais fortemente ligados e com a qual podem interagir. Estarão também eles aptos a fazer as recolhas na sua própria família, na sua rua, na sua aldeia.

Deste modo, não só se vencem os desafios que se colocam à educação e que são: «ensinar a ler criticamente; ensinar a gostar de ler; criar hábitos de leitura vitalícios» (CASTANHO: 2002; 43) - ou seja, não nos limitarmos a ensinar

²⁴ A elaboração do livro gigante foi também proposto pelo projeto de literacia ALL - Aprender a Ler Lendo – que se destinaria, nas palavras de G. Castanho a «cativar todas as crianças portuguesas – as que vivem no país e fora dele – com livros que garantam a eficácia da leitura, através de textos organizados por níveis de dificuldade» (2002; 41), mas o processo difere um pouco deste que proponho.

a decifrar palavras -, mas criámos também leitores e ajudámos os mais novos a conhecer e a amar a sua riquíssima cultura (e só se ama o que se conhece).

Simultaneamente estamos a promover a vitalização da língua, quer dizer, o seu uso efetivo, pois aprender uma língua é «*non seulement apprendre à construire et à comprendre des phrases correctes, mais aussi utiliser ces phrases de manière appropriée pour accomplir une intention communicative quelconque*» (WIDDOWON, citado por FRAGA: 1983, 55).

Mas, ao mesmo tempo, com este processo de ensino/aprendizagem também se está a garantir a possibilidade de resgatar a identidade timorense, de amar a complexidade cultural que faz a riqueza de um povo.

Estas recolhas constituirão assim um *corpus*, real, vivo e devidamente estruturado, da Literatura Infantil timorense. À semelhança do nascimento da chamada Literatura Infantil na civilização ocidental, a literatura infantil timorense deverá também nascer das recolhas do património popular. Foram também as recolhas levadas a cabo sistematicamente nos séculos XIX e XX, em Portugal, por homens como Almeida Garrett, Teófilo Braga, José Leite de Vasconcelos ou Consiglieri Pedroso que constituíram a base da nossa L.1.

Porém, estes textos não têm de ficar congelados, podem servir de hipertextos para a criação de um rico e vasto *corpus*, pois é partindo da matriz que se pode depois criar (que é sempre recriar), ou seja, essas recolhas servirão para depois, a partir delas, os escritores as trabalharem, criando textos literários novos destinados às crianças, mas textos com alma e identidade. Este é um processo que na Literatura portuguesa atual continua a beneficiar de grande vigor, como demonstram os trabalhos de António Mota, António Torrado, Luísa Ducla Soares, entre outros.

No fundo, estamos também a utilizar uma metodologia de projeto, centrada na ação, ou seja, em trabalhos de intervenção na comunidade. Mas estamos ainda a ser mais ambiciosos, pois propomos simultaneamente uma incursão na investigação, promovendo o alargamento dos saberes e promovendo a sua reconstrução (AMOR: 2002; 23).

As “jovens” línguas conhecem bem este processo e temos aqui bem perto de nós, exemplos semelhantes: o galego e o mirandês. A Literatura Infantil galega, realidade pós-franquista, teve como base matricial as recolhas do património popular galego. Também os primeiros textos escritos em mirandês, se bem que ainda não formem uma L.1, foram as recolhas do património oral. O que é óbvio, já que, se estas duas línguas foram carinhosamente conservadas e alimentadas pelo povo como línguas orais, o primeiro trabalho a fazer quando se pretende a constituição de uma Literatura é proceder ao registo escrito dos saberes desse povo.

Claro que a verificação da importância dada à cultura dos pais despertará nas populações jovens a ideia da sua importância e o dever de a preservar. As recolhas levadas a cabo ensinar-lhes-ão a, futuramente, serem eles a sentir a necessidade de preservar essa cultura e a dominar o saber promovê-la.

Os materiais assim elaborados também podem ser utilizados na alfabetização da população adulta e o percurso que atrás preconizámos tem a vantagem de se poder aplicar também ao ensino do tétum.

Não se pretende, porém, que este trabalho seja só para uso interno, mas para dar a conhecer a essa vasta comunidade que é o mundo lusófono, as variantes da sua língua, dos seus saberes, das suas culturas.

Lutando contra a globalização e a perda de identidade, as regiões da Europa comunitária reagiram à união com a constituição de confrarias que, regionalmente, promovam, defendam e preservem os seus saberes e sabores. Assim, a par de confrarias gastronómicas ou enológicas que lutam contra a comida de plástico, contra a perda dos hábitos alimentares ancestrais, há outras, também culturais, mas num sentido mais elitista, sendo mesmo três delas literárias, estando em formação mais uma.

Pelo contrário, o isolamento cultural, a distância geográfica, a resistência militar são também ótimos meios de preservação da cultura. Porém, a velocidade das comunicações, as novas tecnologias de informação e a curiosidade e simpatia que pôs Timor na boca do mundo, atraindo boas e más intenções, acabarão rapidamente por descaraterizar a sua cultura. Cabe assim à população timorense inventar ou adaptar formas de organização, a nível regional ou nacional, para a defesa da variadíssima e riquíssima cultura luso-tétum.

Caberá ao governo timorense garantir que a escola pratique um ensino que faça os jovens compreender o pluralismo cultural, estabelecendo pontes entre a escola, a família e a sociedade, garantindo a preservação das línguas e da cultura de todo um povo, promovendo a formação de brigadas para as primeiras recolhas do património oral, mas cabe também ao governo e às instituições culturais dos restantes países lusófonos, sobretudo a Portugal, a defesa e divulgação desses mesmos valores. Essa ajuda pode ser feita, por exemplo, através da criação de estágios, de bolsas de estudo, mas também da produção de filmes, livros, revistas da lusofonia, de apoios à criação desses bens culturais, bem como da mobilização dos profissionais de vários ramos.

Tendo em conta as dificuldades económicas destes países, este sistema pode funcionar por permuta, no caso dos recursos humanos, ou por cedência temporária, no caso das trocas de produtos.

É evidente que Portugal terá uma responsabilidade acrescida na preservação da língua, sobretudo através da construção das “pontes” interculturais de que falava Chrys Chrystello, necessárias à criação daquele «fluxo constante de trânsito lusofalante, qualquer que seja o fuso» (2002).

Só com a conjugação dos esforços de professores, do povo, das instituições de ensino, do governo timorense e dos governos dos outros países da CPLP poderemos ouvir em Timor a doce língua de Camões falada com sabor a café e a sol nascente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

-
- Amor, Emília (2002) “Didática da Língua Materna” in (re)pensar o ensino do português, Lisboa, Salamandra.
Ançã, Maria Helena (2005) “O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”, in Palavras, nº 27.
Castanho, Graça (2002) “ALL – Aprender a Ler Lendo: Projeto de Literacia para o Século XXI” in (re)pensar o ensino do português, Lisboa, Salamandra.
Chrystello, Chrys (2002) “Mitos da Lusofonia”, disponível em: http://www.cfth.pt/public/elo_online/chrystello.htm
Fraga, Albano (1983) “Subsídios para uma Metodologia do Ensino do Português como Língua Estrangeira” in O Ensino do Português na Bélgica, Lisboa, ICP.

3. ÂNGELO CRISTÓVÃO, ASSOCIAÇÃO DE AMIZADE GALIZA - PORTUGAL, SANTIAGO DE COMPOSTELA A REPÚBLICA LITERÁRIA E A LUSOFONIA. SEMELHANÇAS, DIFERENÇAS E EXEMPLOS



A leitura da bibliografia recente sobre *a lusofonia*, produzida em Portugal, permite afirmar que não existe uma noção comum entre os diversos países integrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. As notícias sobre esta matéria, regularmente difundidas pela comunicação social, as conclusões de congressos, simpósios e encontros lusófonos, e mesmo a experiência quotidiana pessoal confirmam esta observação, podendo concluir que *a lusofonia* é um conceito em construção e um espaço de relações a desenvolver. Se quisermos dar um futuro ao nosso passado comum, o modelo de relações e a sua posta em prática deverá ser comumente discutido e aplicado por todos os países que o integram.

A história cultural da Europa oferece na República das Letras um exemplo para a lusofonia, entendida como República Literária em português. Surgida no último renascentismo -em grande parte, como consequência desta etapa -, no contexto das guerras de religião do século XVI, simultaneamente entre o público e do privado, realizando o ideal da unidade e fraternidade das pessoas, em rigorosa crítica do estado absolutista e a sociedade de classes, prolongou-se até meados do século XVIII, em que o iluminismo logrou transformar a cultura e as nações. Ainda depois dessa altura histórica, a sua continuidade foi garantida pela permanência dos valores que representou. No seu seio, e entorno ao latim como língua comum, produziu-se o humanismo vulgar (e, dentro deste, a gramaticalização das línguas vulgares), nasceu uma forte consciência europeia e criaram-se as literaturas modernas, até à chegada dos movimentos nacionalistas que organizaram a Europa contemporânea.

Longe do saudosismo por uma antiguidade idealizada, o conhecimento da nossa história cultural pode fornecer alguns exemplos notáveis que podem ajudar a pensar a lusofonia do presente.

1. AS ORIGENS DA REPÚBLICA DAS LETRAS²⁵

A *Respublica Litterarum* ou das letras é um dos fenómenos culturais mais importantes da história da Europa, paradoxalmente, pouco conhecido e escassamente citado. Consistiu numa comunidade de pessoas identificadas por um discurso e um âmbito de relações comuns, cuja regra principal era a livre difusão das ideias. Sem limite geográfico preestabelecido, mas desenvolvendo-se especialmente nos países do Centro da Europa, circunscreve-se em termos

²⁵ Bibliografia consultada para redigir este apartado: Hans Bots & Françoise Waquet (1997); Dena Goodman (1994).

temporais, entre meados do século XVI e XVIII; em termos culturais, entre o humanismo renascentista e o iluminismo. E, por citarmos personagens históricos, entre Erasmo de Roterdão e Voltaire.

Fazendo uma breve referência à origem, esta situa-se no contexto da recuperação dos *studia humanitatis*²⁶; nas novas concepções do saber e da dignidade do homem²⁷; no contexto das guerras de religião e a consequente perda da unidade europeia; finalmente, na descoberta dos novos mundos e a generalização da imprensa. Tudo isto constituiu o fermento intelectual de uma nova *sodalitas*, a comunidade internacional dos sábios, a República das Letras.

Dizem Bots e Waquet, neste sentido (1997: 31):

«Essas grandes mudanças religiosas e mentais que teriam lugar a partir do fim do século XV, constituiriam o substrato de desenvolvimento da República das Letras. O seu impulso foi, certamente, o cansaço pelas guerras civis que despedaçavam a Europa de aquela época assim como pelas divisões nacionais que se reforçariam. Então, é na mesma altura e por causa destas oposições e rasgamentos internos que a noção da República das Letras ganhou toda a sua consistência: foi pensada como um Estado ideal para benefício de um Estado real: um Estado que ignora – ao menos, teoricamente - os conflitos e as fronteiras e onde reinarão, só, a paz e a harmonia».

Por palavras do sociólogo catalão Lluís V. Aracil²⁸ (2004b), o aspeto mais salientável da República das Letras, nucleado no Centro-Europa (França, Inglaterra, Itália, Alemanha e Bélgica), e espalhado por todo o Continente e as Américas, era ter pensado e praticado a nível dos indivíduos uma fórmula de convivência para os países e a Humanidade inteira. Era uma proposta ideal para uma convivência em paz e respeito mútuo²⁹. No seu seio, diversos modelos de relacionamento, de carácter político³⁰ ou religioso³¹ foram propostos.

A primeira referência escrita do rótulo *Respublica Litteraria* data de 1417. A começos do século XVI o nome tornou-se mais comum, contudo, adquiriu uma variedade de significados em diferentes épocas e lugares. A reflexão pública generalizada sobre a matéria chegaria no século XVII, podendo agrupar-se as noções utilizadas em dois conjuntos: as *fracas* (significando a literatura e os escritores), e as *fortes* (significando a comunidade dos escritores e toda a sua atividade).

A noção de *República Literária* foi de uso corrente na época de Erasmo³², tornando-se num lugar-comum no âmbito cultural e político europeu. Durante um século esteve integrada apenas pelos eruditos. Para Erasmo essa reunião ou comunidade dos sábios era indissociável do projeto de unidade cristã a recuperar. A paz de Vestefália em 1648 daria um final a este ideal, confirmando definitivamente a divisão religiosa entre países da reforma e países católicos. Depois de meados do século XVII adquiriu, especialmente na França de Louis XIV uma significação mais ampla, mais

²⁶ Ver Kristeller (1979).

²⁷ Nomeadamente, de Giovanni Pico Della Mirandola (1463-1494) a *Oratio de Hominis Dignitate*, Discurso sobre a dignidade do homem (1496).

²⁸ Esta comunicação não seria possível sem o magistério do sociólogo valenciano, cujo livro *Do latim às línguas nacionais: introdução à história social das línguas europeias*, organizei em 2004 junto do também valenciano prof. Josep Conill.

²⁹ Conferência de Lluís Aracil durante o II Seminário de Políticas Linguísticas da Associação de Amizade Galiza-Portugal. Santiago de Compostela. Novembro de 2004. Veja-se também do mesmo autor *Do latim às línguas nacionais: introdução à história social das línguas europeias* (2004).

³⁰ A começar pela ideia da *Respublica Christiana*, ideal também promovido em Portugal. Veja-se do Padre António Vieira *História do Futuro*.

³¹ Um dos textos mais conhecidos sobre a matéria é a Carta sobre a Tolerância de John Locke, com o intuito de melhorar a relação entre a igreja católica e as reformadas. No texto defende a tolerância como valor que melhor define o cristianismo.

³² A sua primeira defesa da República das Letras está contida no seu *Antibarbarorum liber* (1520).

abrangente, incluindo todos os que, não sendo doutos, têm curiosidade pela cultura e, ao mesmo tempo que leitores, se sentiam parte dessa comunidade.

A República Literária europeia, convertida em República dos Filósofos³³, diluiu-se com a Revolução francesa, afirmando-se desde então as repúblicas de cada país diferente, porém, a ritmos diferentes conforme os territórios. Os *doctorum* converteram-se em *Savants*, *Gelehrten*, *Dotti*, etc., e a *Respublica litterarum* em *République des lettres*, *Republic of letters*, *Gelehrten Republik*, *Republyk der Geleerden*, *República das Letras*. Em Portugal foi o rei D. João V, o Magnânimo, o maior protetor dos literatos latinos. Sob o seu reinado publicou-se de 1745 a 1748 o *Corpus Illustrium Poetarum Lusitanorum*³⁴, prova da vitalidade da literatura latina em Portugal e da integração portuguesa nos movimentos culturais europeus da época. A dissolução deste espaço – comum para os educados – foi um grande acontecimento, um cataclismo cultural de consequências políticas conhecidas *a posteriori*. O sociólogo catalão Lluís V. Aracil denominou o período nacionalista, entre 1789 e 1979 a «Guerra dos duzentos anos», e em cuja origem salienta a perda de sentido da comunidade, do conjunto, da civilização europeia.

Alguns dos membros da República Literária viam o caminho que estava a tomar a Europa com desassossego. Madame D'Estäel (1766-1817), no seu livro *De L'Allemagne* fazia um apelo aos que ainda acreditavam nesse espaço comum que era a Europa, para manter esse ideal de universalismo cuja desaparecimento era levada a termo, na França, pelos partidários de Napoléon Bonaparte³⁵. No plano linguístico, os enciclopedistas eram plenamente conscientes da rutura que estavam a levar a termo. O seu projeto estava endereçado a um público mais amplo, não apenas aos sábios. Assim, por exemplo, muitos assinantes e colaboradores da *Encyclopédie* fizeram parte do projeto editorial e do movimento enciclopedista, alargando-se o número de leitores e escritores do projeto, o que, paradoxalmente, o levaria finalmente à dissolução do projeto. Dalgum modo pode dizer-se que a causa da sua desaparecimento da República Literária foi o seu enorme sucesso.

A República das Letras teve, no século XVI, vários sinónimos, como *República das boas letras* ou *República das ciências*, *República das Musas*, *Povo das letras*, *Povo sábio*, mas também *Latine Republike*, expressão que se acha num texto do médico inglês Thomas Browne (1605-1682), em referência à língua comum. Também o termo *República das Letras* foi utilizado num sentido restrito, apenas como referida aos literatos, sendo assim uma parte e não o conjunto de todos os sábios. Assim, o redator do *Giornale Veneto de'letterari*, em 1671, referia-se aos domínios particulares do saber, utilizando-se também as expressões *República dos médicos*³⁶, *República histórica*, etc. (Bots e Waquet, 1997, p. 16).

1.1. CARACTERÍSTICAS MAIS IMPORTANTES DA REPÚBLICA LITERÁRIA, SEGUNDO BOTS E WAQUET (1997)

³³ Voltaire, na sua definição da *Gens de Lettres* na *Encyclopédie* (1757) refere a queda do modelo de sábio renascentista, que tinha sido o dos membros da república literária até essa altura. Da *Respublica litteraria* passaram à *République des Philosophes*.

³⁴ Veja-se Luís Miguel Cardoso (2004).

³⁵ Esse livro transmitia uma ideia nada «patriótica» para a época: as nações podem aprender mutuamente umas das outras. A autora comentou o que de bom havia na Alemanha, incluídas as suas universidades, os seus valores culturais...fazia-o em francês, endereçado aos seus concidadãos. Isto não foi tolerado pela polícia de Bonaparte. Proibiram a sua publicação, que teria lugar, finalmente, em Inglaterra.

³⁶ Esta generalização foi tão corrente que ainda em Portugal se utiliza a expressão República dos estudantes, referida aos prédios geridos por eles.

a) *Era um estado dentro de todas e cada uma das monarquias europeias, com as suas próprias regras, cujos membros se proclamavam voluntariamente cidadãos dessa República. Isto conduzia a pôr em questão a sua legitimidade e representatividade com os outros estados da sociedade, nomeadamente face à nobreza.*

b) *Era universal, estendida a toda a terra, o que implicava um forte contraste com a organização política europeia do seu tempo. Na verdade, estavam separados em diferentes monarquias e principados, com fronteiras delimitadas e rígidas. Existia, também, uma problemática pessoal originada numa dupla pertença: o compromisso com um ideal de comunidade universal, e o facto mais real de pertencer a um estado particular com interesses concretos.*

c) *Estava constituída por cidadãos iguais, como irmãos, o que entrava em conflito com a divisão social em hierarquias, caraterístico do Ancien Régime.*

d) *Era pluriconfessional. Esta caraterística unitária afirmou-se com a Reforma. As guerras de religião reforçaram mais essa diversidade entre os membros e o respeito mútuo, nomeadamente entre católicos e reformados. Erasmo dedicou a maior parte da sua vida à procura da unidade perdida no cristianismo. Posteriormente outros autores procuraram uma convivência pacífica. Exemplo claro destes intentos é a Carta sobre a Tolerância de Leibniz³⁷.*

e) *A liberdade dos membros era essencial para a sua continuidade. A independência de cada membro era plena, em forte contradição com os estados contemporâneos, os reinos absolutistas e oligárquicos, que partilhavam um mesmo sentido autoritário da política. Neste sentido, a República literária era um espaço antiautoritário.*

f) *Era uma comunidade intelectual, cujo intuito se concretizava por palavras de Loeber, “Servir, ensinar o saber verdadeiro e a verdadeira erudição, e transmiti-los à posteridade”. Esta atividade, afastada de todo interesse particular, de todo individualismo, promovia o ideal da comunicação generosa do saber, reconhecido como útil. Os próprios membros da república salientam o carácter de associação voluntária e livre, sem poder supremo nem forma de governo estabelecida. Contudo, houve projetos para a sua organização, como o *Projet pour l'établissement d'un Bureau general de la Republique des Lettres*.*

g) *O seu discurso estava articulado em forma de crítica, seguindo o modelo clássico de exposição de uma tese e posterior defesa e crítica da tese. Goodman (1984:14) explica como, através das conversas de salão e da imprensa, verdadeiros foros de discussão, em Paris, indivíduos privados conformaram a sociedade civil e constituíram-se em opinião pública, nos fins do século XVIII.*

h) *Acrescente-se o que Goodman afirma (1984:23) dos homens de letras franceses, na época do enciclopedismo: no seu relacionamento tinham como princípios fundamentais «a reciprocidade, o cosmopolitismo, o rango baseado no mérito e a fidelidade à verdade». Noutra página insiste neste aspeto, salientando que «a igualdade e a fraternidade tinham de ser a base de todo o relacionamento não só entre os homens de letras, mas também entre todas pessoas». Todas estas caraterísticas levaram a República Literária ao confronto com o absolutismo em geral e a monarquia francesa em particular.*

1.2. A ORGANIZAÇÃO

³⁷ Dizem Bots e Waquet: «Leibniz, que conhecera as consequências da guerra dos Trinta Anos, refletiria toda a sua vida sobre as possibilidades de estabelecer uma *Republica Christiana*, a mais bela de todas as utopias» (p. 39).

As entidades em que se organizou o conjunto dos membros da República das Letras foram variadas, como as academias e universidades. A publicação das obras e a sua necessária difusão fizeram necessário o intercâmbio de informação, aliás, este era um dos seus princípios, abrangendo todo o âmbito da atividade intelectual da época, para o qual foi fundamental a circulação de revistas e jornais criados a tal fim, com diversos títulos como *Journal des Savants* (Paris, 1665), *Philosophical Transactions* (Londres, 1665); *Giornale de'letterari* (Roma, 1668); *Ata Eruditorum* (Leipzig, 1682-1776) e *Nouvelles de la Republique des Lettres* (Holanda, 1684). Como no humanismo, os membros da República das Letras incluíam a comunicação como elemento essencial do seu vocabulário, assim, um bom sábio devia comunicar generosamente as suas descobertas para contribuir ao bem comum. Dizem Bots e Waquet (1997:119):

«O ideal de colaboração internacional inspira as academias de Londres e Paris desde os primeiros dias. Em seguimento da lição baconiana, os membros destas instituições estavam persuadidos de que, para o avanço das ciências, era imprescindível o intercâmbio e a posta em comum à escala europeia dos resultados das investigações».

Sobeja dizer que os valores representados pela República das Letras não desapareceram totalmente no século XVIII. De alguma forma, os herdeiros são a comunidade científica dos séculos XIX e XX.

1.2. O MODELO LINGÜÍSTICO DA REPÚBLICA DAS LETRAS

A organização linguística da Europa tinha uma característica comum: em toda a parte coexistiam as línguas vulgares com o latim. De facto, esta foi por séculos o modelo, e os autores clássicos, o exemplo a emular. Esta relação e o lugar que deviam a *Grammatica* e o vulgar foi objeto de discussão pública. Já Comenius (1592-1670) propunha no seu *Janua Linguarum Reserata* (1640) um modelo de equilíbrio em que se devia manter o ensino de ambas as línguas. Em Itália, paralelamente à *Questione della lingua*, essa hierarquia entre o latim (superior) e o vulgar (inferior) era discutida desde o século XIV. Mas continuava a ser o elo de união, o lugar-comum, a língua em que se relacionavam as pessoas e os países no presente, mantendo uma continuidade cultural com o passado.

Em meados do século XVII o francês começou a substituir o latim, a língua comum, tornando-se maioritário na comunidade dos sábios a fins desse século³⁸. Os enciclopedistas eram conscientes, por um lado, da posição privilegiada da língua de Molière e, por outro, do perigo que esse caminho implicava para o mundo da cultura. No *Discourse Préliminaire da Éncyclopédie*, de D'Alembert fica patente esse desassossego³⁹ (1751:153-4). O facto de estarem a experimentar um período de grandes mudanças ficou patente também no seu «*Tableau de l'esprit humain au milieu du XVIII siècle*», introdução ao *Essai sur les éléments de philosophie* (1759)⁴⁰.

³⁸ Ver Bots e Waquet (1997:135-6; 146-8).

³⁹ «Tendo-se estendido a nossa língua por toda a Europa, julgámos que era a altura de esta substituir a latina que, depois da renascença das letras, tinha sido a dos sábios. Acho que é bastante mais escusável, para um filósofo, escrever em francês do que um francês fazer versos latinos; concordando que seja o mesmo difundir o espírito do povo que acrescentar a sua difusão. Entretanto, daí resulta um inconveniente que devíamos ter previsto. Os sábios das outras nações a quem nós temos dado exemplo podem acreditar, com razão, que poderiam escrever ainda melhor nas suas línguas do que na nossa. Então, Inglaterra imitou-nos; Alemanha, onde o latim parecia ter-se refugiado, começa lentamente a perder o seu uso: não duvido que serão seguidos em breve pelos suecos, daneses e russos. Assim, antes do fim do século XVIII, um filósofo que quiser instruir-se bem nas descobertas dos seus predecessores, terá de carregar na sua memória entre sete a oito línguas diferentes e, depois de ter consumido para as aprender o tempo mais precioso da sua vida, morrerá antes de se começar a instruir» (1751:153-4).

⁴⁰ «A pouco que for considerado, com olhos atentos, o centro do século em que vivemos, os acontecimentos que nos ocupam, ou pelo menos nos abalam, os nossos costumes, as nossas obras e até as nossas conversas, um descobre, apercebe-se sem pena, que isso se tem feito em vários sentidos uma mudança salientável nas nossas ideias, mudança que, pela sua rapidez semelha nos prometer ainda um mais grande» (Bots e Waquet, 1997:56).

Com efeito, ao passo que se suprimia o latim como língua comum perdia-se a visão da Europa, do mundo, como um conjunto. Aracil (2004a) salienta a importância da mudança epistemológica, deste facto histórico -o que era parte (cada país), começa a ser todo, começam a proliferar mundos autárquicos e antagónicos. A mudança teve múltiplas implicações como uma nova explicação da história da língua em que o latim, como elemento comum, acabaria desaparecendo totalmente e sendo substituído primeiramente pelo Francês e depois pelo inglês. Ora, isto provocou também, desde essa altura, a realização de múltiplos esforços de diversas inspirações, na procura de uma língua comum. O mito de Babel ressurgiu, as línguas filosóficas proliferaram, quer com modelos matemáticos, quer ecléticos⁴¹.

Naturalmente, a República Literária latina foi o modelo para a criação da República Literária portuguesa, em mais de um sentido. O português substituiu o latim nas suas funções como língua comum, já sob o rótulo de língua nacional, o que em Portugal não oferecia dúvidas significativas⁴².

2. A LUSOFONIA PRESENTE

Para além da distância sociológica e política que a história determina, o maior contraste entre a República Literária latina e a lusofonia é que, enquanto aquela era promovida, e desenvolvida por indivíduos organizados com relativa independência dos Estados, na lusofonia presente a maior parte das iniciativas pertence aos governos. O mais ambicioso destes projetos é a Comunidade de Países de Língua Portuguesa. O exercício habitual nos artigos de opinião sobre a CPLP é a reflexão sobre a sua unidade e sentido, em comparação com a francofonia, a hispanofonia, a Commonwealth, ou outros espaços e organizações multinacionais constituídos durante o século XX. O senso comum diz-nos que, nas antigas metrópoles, a reflexão sobre o passado colonial resulta mais fácil e acertada quanto maior for a distância temporal do observador.

No caso de Portugal, trinta anos parece um prazo insuficiente para ultrapassar os traumas do passado. No nível da investigação universitária, resulta chocante a escassez ou, por acaso, a dificuldade de acesso a estudos sobre a história sociolinguística do português em África e Ásia. Isto resulta mais evidente considerando a ampla bibliografia existente nos casos do inglês⁴³ e o francês⁴⁴. No nível do estado, contra o que estabelece a Constituição portuguesa, a política oficial de passividade na defesa e promoção da língua apenas é quebrada pela teimosia dos novos países africanos ou Timor que, depois de muita insistência, recebe alguns professores portugueses, contudo, insuficientes para atender a demanda. Estudarmos a CPLP (mais projeto do que realidade) apenas como facto presente, sem acompanhá-la de uma explicação do passado, seria equivalente a apresentar esta entidade internacional como novidade histórica absoluta.

Este discurso, carente de perspectiva, contém o mesmo intuito legitimador do modelo nacional de organização das sociedades europeias, iniciado com a revolução francesa. A consolidação das línguas nacionais nos seus respetivos territórios veio acompanhada do progressivo abandono do ensino do latim, até à sua total desaparecimento do bacharelato.

⁴¹ Uma das últimas compilações de línguas pretensamente universais é a de Umberto Eco (1993).

⁴² Diferente era a situação do Brasil e os territórios africanos. O ensino veiculado pelas ordens religiosas, nomeadamente os jesuítas, deu lugar a dúvidas sobre a língua a utilizar. Lembremos a ordem do Marquês de Pombal para tornar obrigatório o ensino em português no Brasil, face ao costume que muitos jesuítas tinham de utilizar a língua nativa como língua veicular no ensino.

⁴³ Ver Peter Burke e Roy Porter (1987: 191-234), um esclarecedor estudo sobre a alfabetização na Nova Zelândia no século XIX.

⁴⁴ Ver o muito citado livro de Michel Certeau, Dominique Julia e Jacques Revel: *Une politique de la langue. La révolution française et les patois* (1975).

Este facto, acompanhado pelo alargamento do sistema de ensino primário facilitou a alfabetização maciça da população. Durante o século XX as histórias da língua ignoraram o facto de o português ter convivido, secularmente, com a língua comum europeia, numa distribuição de funções variável, mas permanente nos âmbitos universitário e institucional. Afirmar que, por séculos, o português não foi em Portugal a única língua da cultura é uma forma de tornar relativa a sua importância, e talvez isto seja incómodo e irreverente para a história oficial, caracterizada pela pretensão de unanimidade, interpretando o passado em função do presente. Mas isto não é só características de Portugal. No nosso continente, o facto de ter havido uma língua comum para a maior parte dos países, continua a ser tratado como assunto anedótico, residual ou mesmo inexistente.

Na República Literária, observámos um exemplo histórico de um grupo de países relacionados, no plano académico e cultural, por uma língua comum. Pessoas de países e religiões diferentes mantiveram um diálogo permanente, criando uma rede de relações independente e duradoura. A lição que podemos tirar para a lusofonia presente é que só convertendo a sociedade civil em protagonista da lusofonia poderemos dar-lhe um conteúdo duradouro. Só levando a iniciativa dos governos para um segundo plano é que a lusofonia poderá ter um futuro claro. Depois do período histórico do nacionalismo (1789-1989), universalmente difundido, em que cada nação pretendia representar *o mundo* em todos os sentidos, parece chegada a altura de abandonar o modelo de língua como propriedade nacional. Neste sentido, um recente artigo de Fernando Cristóvão incide na ideia da república do português, explicada pelo modelo dos círculos concêntricos.

Na sua comunicação ao encontro a Língua Portuguesa: presente e futuro, Solange Parvaux⁴⁵ realizava umas propostas que me pareceram da maior sensatez, e que assumo como próprias:

1. «A nível da CPLP, a medida prioritária é a aplicação do Acordo Ortográfico de 1990», em que a Galiza participou como observadora através da Comissão Galega do Acordo Ortográfico.
2. «O estabelecimento de acordos entre os países lusófonos nos exames para a certificação dos conhecimentos de português-língua estrangeira...»
3. «Definir regras, em comum, para a integração das palavras estrangeiras». É nas linguagens técnicas que precisamos de uma maior unidade de critério. A criação do Instituto Internacional da Língua Portuguesa deveria facilitar esta aproximação entre as variantes americana e europeia da nossa língua.

3. BIBLIOGRAFIA

-
- AA.VV (2005) A língua portuguesa: presente e futuro (Conferência Internacional «A língua portuguesa, presente e futuro», Lisboa, dez^o 2004): Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.
- Aracil, Lluís V. (2004a) Do latim às línguas nacionais: introdução à história social das línguas europeias, Braga: Associação de Amizade Galiza-Portugal.
- (2004b) "Contextos que geram textos", conferência editada no DVD do II Seminário de Políticas Linguísticas da Associação de Amizade Galiza-Portugal. Santiago de Compostela, 24 a 26 de nov. Discos 3-4.
- Bots, Hans & Françoise Waquet (1997) La République des Lettres, Paris: Belin-De Boeck.
- Burke, Peter e Roy Potter (1987) The Social History of Language. London: Cambridge University Press. Trad. Brasileira (1996): História Social da Linguagem, São Paulo: Editora Unesp e Cambridge University Press.
- Cardoso, Luís Miguel Oliveira de Barros (2004) Retórica, comunicação e teoria do texto: análise a um Thesaurus do séc. XVIII – tessitura retórica e discurso apologético, in: http://ipv.pt/forumedia/3/3_fi5.htm
- Cristóvão, Fernando (2005) «Os três círculos da lusofonia», no endereço eletrónico <http://ciberdividas.sapo.pt/php/portugues.php?id=27>

⁴⁵ Solange Parvaux: «Convergência e divergência no espaço da língua portuguesa» in: AA. VV (2005) *A língua portuguesa: Presente e futuro*.

D'Alembert (1751) «Discours préliminaire» in L'Encyclopédie ou Dictionnaire Rasoigné des Sciences, des Arts et des Métiers (articles choisis), tomo I. Paris Éditions Flammarion, 1986.
 Eco, Umberto (1993) La Ricerca della Lingua Perfetta, Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli.
 Goodman, Dena (1984) The Republic of Letters. A Cultural History of the French Enlightenment, Ithaca-London: Cornell Univ. Press.
 Kristeller, Paul Oskar (1979): Renaissance Thought and its sources. New York: Columbia University Press.
 Locke, John (1982) Carta sobre a Tolerância, Lisboa: Edições 70.
 Pico Della Mirandola, Giovanni (1496) Oratio de hominis dignitate. Trad. Portuguesa: Discurso sobre a felicidade do homem (bilingue). Lisboa: Edições 70, 1989.
 Vieira, António (1953) História do futuro, in: Obras Escolhidas. Lisboa: Sá da Costa.
 Voltaire (1751) Siècle de Louis XIV: particularités et anecdotes, Paris.

4. ANTÓNIO BARBEDO DE MAGALHÃES - PRESIDENTE DO IASI (INTERNATIONAL INSTITUTE FOR ASIAN STUDIES AND INTERCHANGE), PROF. CATEDRÁTICO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

A LÍNGUA PORTUGUESA E A LUTA PELA INDEPENDÊNCIA DE TIMOR-LESTE

A luta pela independência de Timor-Leste ainda não terminou. No domínio sobre os recursos naturais, tal como no da língua e outros, ainda há muito a fazer. As dificuldades são grandes e colocam importantes desafios para o futuro da jovem Nação.



AS 15 LÍNGUAS DE TIMOR LESTE (não tende em conta as dialectes)

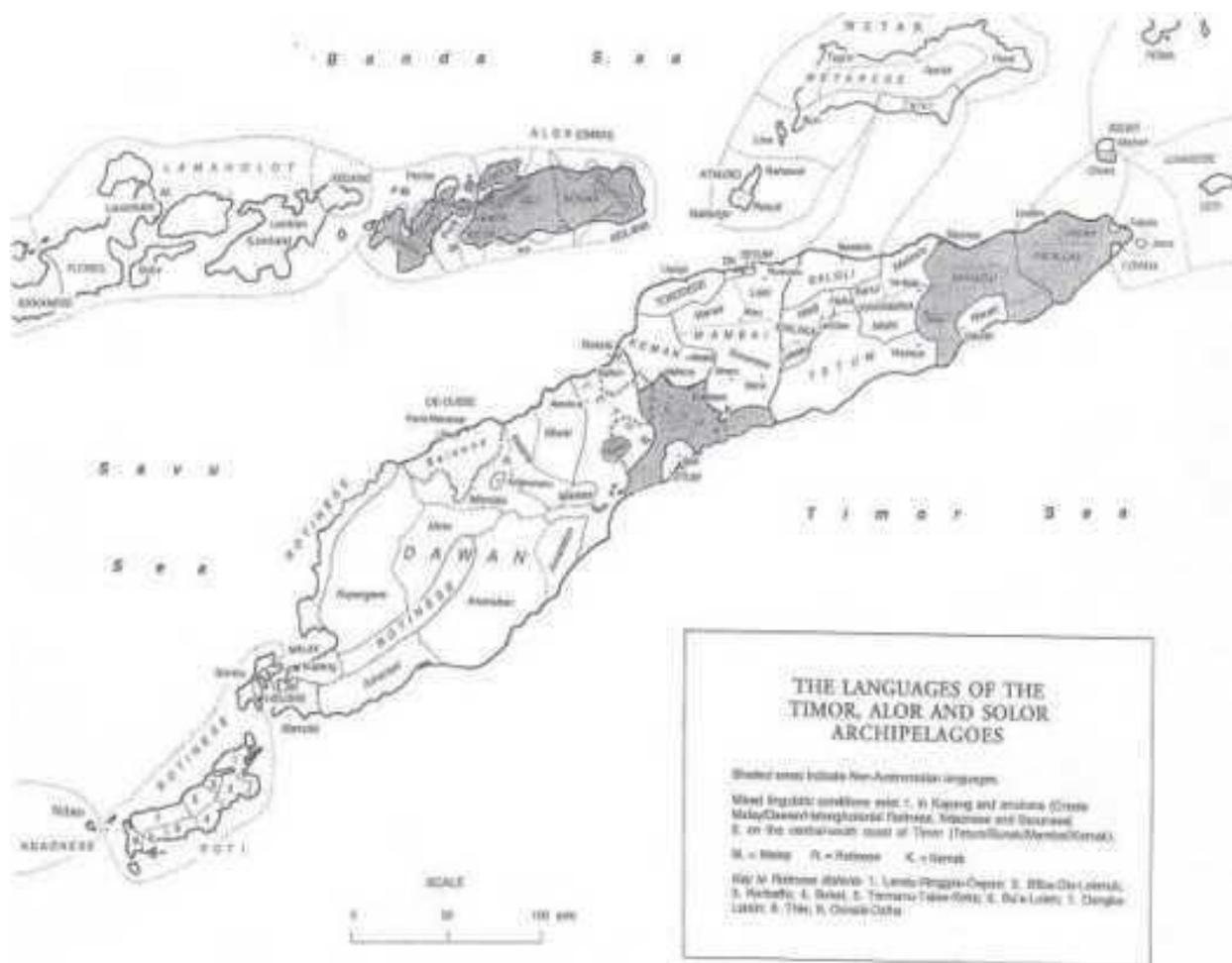


1. UMA BABEL LINGUÍSTICA ONDE NEM O TÉTUM É FALADO POR TODOS.

Em dezembro de 1974 o antropólogo António de Almeida mostrou ao autor, em Díli, um mapa ético linguístico da metade oriental da ilha de Timor, onde registara a existência de pequenas zonas com algumas dezenas ou centenas de habitantes de clãs com origem étnica e línguas muito diferentes das dos povos vizinhos. A natureza montanhosa do terreno e a economia de subsistência tinham mantido, ao longo dos séculos, a diversidade resultante de sucessivas vagas migratórias.

O linguista australiano Dr. Geoffrey Hull da University of Western Sydney MacArthur, na brochura *“Timor-Leste: - Identidade, Língua e Política Educacional”* publicada pelo Instituto Camões em 2001, e na comunicação apresentada por este académico australiano ao Congresso Nacional do CNRT em agosto de 2000, afirma que Timor-Leste, em 1975, era único, *“do ponto de vista linguístico, com quinze línguas indígenas, a maioria das quais puramente timorese”* (ou seja, não faladas na Indonésia), tendo-se ramificado algumas delas em múltiplos dialetos locais (num total da ordem dos 30). Algumas dessas línguas tinham origens significativamente diferentes, de uns grupos para os outros.

O mapa 1, publicado no livro editado por Geoffrey Hull e Lance Eccles, com o título *“Studies in Languages and Cultures of East Timor”*, mostra essa diversidade.



A essas 15 línguas autóctones havia que acrescentar o Português (até 1975) e Bahasa Indonésio (a partir de 1976). O Tétum, língua franca de uma parte significativa de Timor-Leste, era língua materna apenas em algumas regiões de Timor-Leste e numa parte de Timor Ocidental junto da fronteira.

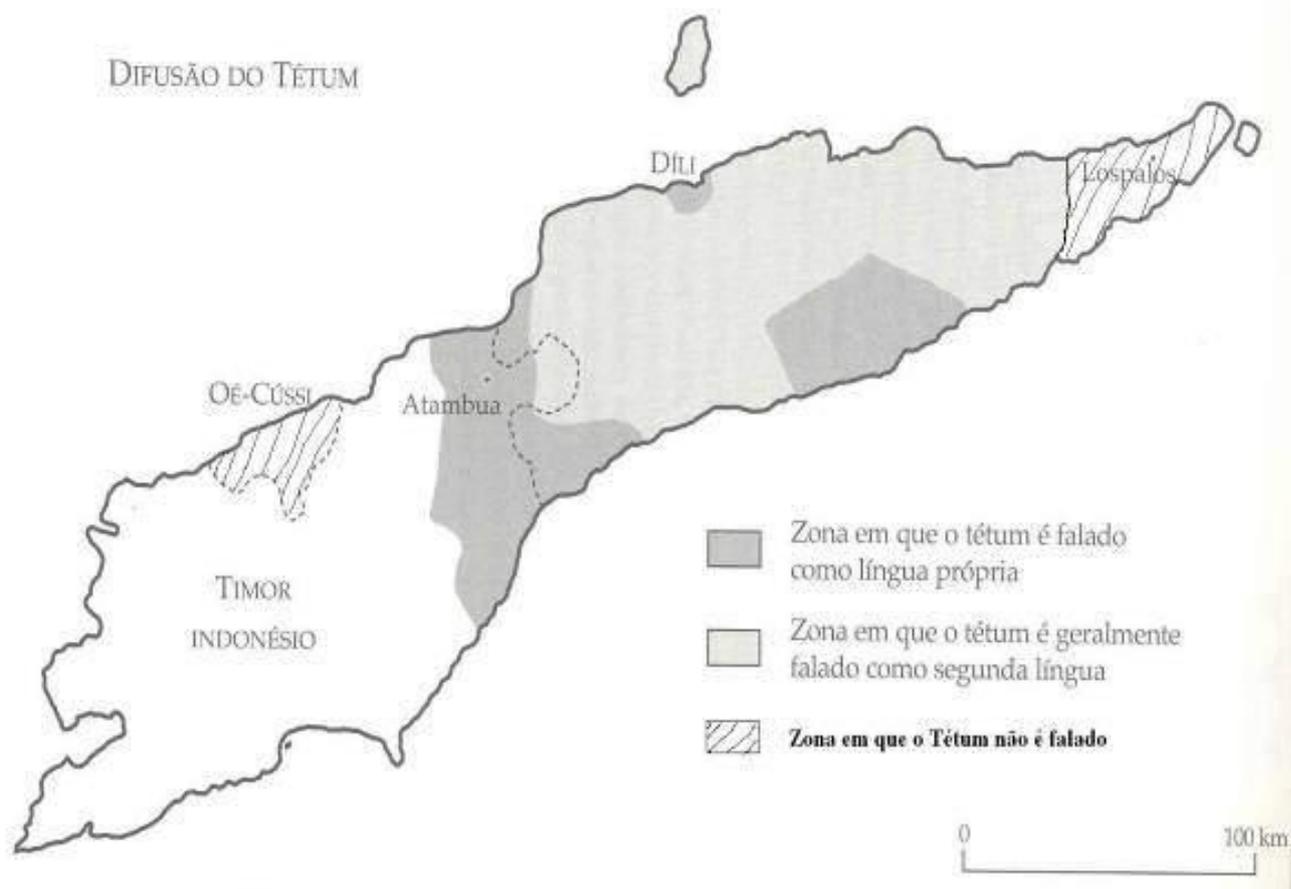
Mesmo depois de 24 anos da ocupação indonésia, em que a Língua Portuguesa foi proibida e o Tétum teve uma forte divulgação, não só por passar a ter utilização generalizada nas igrejas como língua litúrgica, a partir de 1980, mas como fator de afirmação nacional, em reação ao ocupante, um número significativo de timorenses ainda não falava a Língua Tétum.

Quer na parte leste (Lospalos) quer no Oé-cussi, o Tétum não é usado nem mesmo como língua veicular. O mapa 2, publicado pelo historiador Luís Thomaz no seu livro *“Babel Loro Sa'e: - o problema linguístico de Timor-Leste”*, mostra isso mesmo.

Segundo Luís Thomaz, o uso do Tétum como língua franca parece ser anterior à chegada dos portugueses (THOMAZ, L., 2002).

A sua divulgação poderá estar associada a conquistas feitas em Timor-Leste por *datos* (nobres) *“belos”*, não muito antes da chegada dos portugueses, e à hegemonia sobre grande parte de Timor Oriental por parte de dois reinos de Língua Tétum, o de Luca, perto de Viqueque, e o de Behale, situado no que é hoje o lado indonésio da ilha, mas não muito longe da fronteira.

Mais tarde os missionários generalizaram o uso do Tétum ao utilizá-lo, em muitos reinos, como língua de catequese e de orações, e ao fazer os primeiros dicionário e gramática de Tétum. Nalguns casos os missionários utilizaram também outras línguas locais para o ensino religioso, tendo mesmo feito, nos inícios do século XX, também um dicionário de Português – Galoli.



2. O PORTUGUÊS, LÍNGUA DA ADMINISTRAÇÃO, DE ENSINO E DE CULTURA, SOB O DOMÍNIO DE PORTUGAL.

Luís Thomaz considera que o domínio português sobre Timor-Leste, e com ele a língua portuguesa no território, passou pelas seguintes quatro fases:

1ª Fase: - De 1515, a data provável dos primeiros contactos com Timor-Leste, até 1556, em que a presença portuguesa foi apenas comercial, através de escalas mais ou menos regulares de navios portugueses que trocavam tecidos, armas e ferramentas por sândalo e um pouco de cera e mel.

2ª Fase: - A partir de meados do séc. XVI, na sequência do Concílio de Trento, a missão ganhou novo fôlego. Em 1562 foi criado o primeiro convento dominicano em Solor e em 1590 o herdeiro do reino de Mena, de Timor, foi batizado. Desde 1606 havia em Larantuca um seminário ou colégio «*onde aprendem os filhos dos cristãos a ler e a contar*» (THOMAZ, L., 2002, p. 136).

Em 1738 foi instituído outro colégio em Timor, provavelmente em Manatuto. Estes colégios terão tido um papel importante na difusão do Português entre as elites das regiões onde se situavam. As igrejas (em 1640 seriam 22 em Timor) teriam também algum papel nessa difusão. A queda de Malaca em poder dos Holandeses, em 1641, determinou que os bispos de Malaca passassem a residir em Timor, contribuindo para uma maior influência da Igreja Católica na Ilha.

3ª Fase: - Em 1702 desembarcou em Timor, depois de várias tentativas falhadas, o primeiro Governador Português, com uma força de cerca de trinta homens.

Apesar de sua extrema fragilidade, a administração política portuguesa terá contribuído, também, para a difusão da Língua Portuguesa, como língua da administração.

Com base na obra de Luís Thomaz, já referida (p 137), citamos um comandante de um navio francês que em 1772 visitou Timor, e que diz:

“«L’isle de Timor [...] est divisée en 30 petits royaumes, qui obéissent chacun à leur roi [...]. Il y a un missionnaire par royaume et deux dans les grands; tout les chefs son chrétiens et catholiques et une partie des habitants [...]. Il y a des églises dans tous les villages sur la côte [...]. Presque tous les chefs parlent portugais et dans les royaumes voisins des Portugais c’est la langue générale [...]. J’en ai connu de très sensés, spirituels, ingénieux, sincères et de bonne foy, entr’autres un qui m’a paru fort versé dans l’histoire de l’Europe»”

Com a extinção das ordens religiosas, pela Revolução Liberal, em 1834, desapareceram os seminários e os conventos dominicanos e o clero chegou a reduzir-se, no terceiro quartel do século XIX, a dois padres diocesanos goeses.

A Língua Portuguesa continuou a ser usada como língua de administração, apesar de esta ser extremamente débil. Com efeito, em 1800 as forças portuguesas em Timor eram 12 soldados, 4 oficiais deportados e 3 oficiais não deportados. Nessa altura, dos cerca de 50 reinos timorenses, só três, Hera, Lacló e Manatuto, pagavam a “*finta*”, taxa imposta pela administração portuguesa. Todos os restantes reinos viviam a sua vida própria, sujeitos a uma vassalagem meramente simbólica ao Rei de Portugal.

Apesar disso, em 1885 o viajante inglês Henry Forbes que visitou Díli constatou, com espanto

«in going into the various offices and shops I was struck to find all business conducted not as in the Dutch possessions in the lingua franca of Archipelago, Malay, but in Portuguese» (ver THOMAZ, L., 2002, p 137).

Entretanto, o Governador Afonso de Castro (1859-1863), que desenvolveu as culturas do café, algodão, tabaco, coco e mandioca, criara já um colégio para filhos dos liurais (reis) timorenses.

4ª Fase: - Luís Thomaz considera que a 4ª e última fase do domínio português começou com o governo de José Celestino da Silva (1894-1908).

Na sequência da Conferência de Berlim (1884-85), em que as potências europeias não só definiram fronteiras coloniais mas também fixaram as regras de legitimação da posse de colónias, ficou estabelecido que as potências coloniais ou controlavam, efetivamente, as suas possessões, ou perdiam o direito a elas.

Tendo isso em conta, Portugal, tal como outras potências coloniais europeias, organizou campanhas militares nas suas colónias africanas e em Timor, para impor um domínio efetivo dos territórios. A essas campanhas militares muitos reinos responderam com revoltas e guerras que se estenderam ao longo de anos.

No caso de Timor começaram em 1895 (1ª Guerra de Manufahi) e só terminaram, de facto, em 1913. Foram implantados postos militares espalhados pelo território, incluindo o seu interior. É possível que junto de alguns deles tenham sido criados postos escolares. Os régulos perderam alguns dos seus poderes. A administração portuguesa estendeu-se a todo o território. Quadros timorenses, letrados em Português, foram integrando a administração em número crescente. O uso da Língua Portuguesa no interior foi aumentando lentamente.

Em 1874 foram reintroduzidas as ordens religiosas em Portugal e o bloqueio à missão foi suspenso. A Igreja voltou a ter um maior papel em Timor, nomeadamente no campo educativo, em geral, e no ensino do Português, em particular.

Em 1877 chegou a Timor o Padre António Joaquim de Medeiros, na qualidade de Vigário Geral e Superior das Missões, e que levava consigo sete padres do Colégio das Missões de Cernache do Bonjardim. Foi ele o principal obreiro da reconstrução destas em Timor.

Em 1879 chegaram ao território as primeiras Filhas de Caridade Canossianas (ou Irmãs da Caridade), que criaram uma escola e um internato para meninas. Este último durou pouco tempo, porque o poder político opôs-se à existência destes internatos e em 1881 obrigou à sua eliminação.

Em 1880 foi criado o 1º colégio-internato para rapazes em Lahane (arredores de Díli).

O Padre António de Medeiros foi nomeado Bispo Coadjutor de Goa em 1881 e feito Bispo de Macau (de que dependia Timor) em 1885.

Em 1896 Timor foi constituído em distrito autónomo, separando-se o seu governo do de Macau.

Em 1900 entraram em Timor os Jesuítas, que refundam, em 1903, o colégio masculino de Soibada (em 1898).

Em 1905 abriu o colégio feminino de Soibada.

Em todos estes colégios o ensino era feito em Português e não na língua veicular local, ao contrário do que faziam os holandeses, que ensinavam os nativos na língua veicular malaia ou em línguas locais, deixando a Língua Neerlandesa para os holandeses e alguns assimilados.

Em 1910, na sequência da implantação da República, surgem novas dificuldades para as missões. O número de padres, em Timor, passa de 22 para 10. As religiosas Canossianas são obrigadas a fechar as suas escolas (onde tinham 400 alunas) e a abandonar Timor, onde só regressam em 1923.

O ensino, em geral, incluindo o ensino do português, sofreu novo golpe, apesar de, segundo Luís Thomaz, ser criada em Díli, em 1915, uma escola oficial do estado. Antes haveria escolas das missões, com ou sem o apoio direto do Estado, algumas escolas ou postos escolares dos comandos militares ou das comissões municipais, quando e onde as havia.

De notar que, no quadro de acordos entre a Igreja e o Estado, as escolas das missões eram financiadas por este, e que, muitas vezes, aos missionários era contado o tempo de serviço como funcionários do Estado. Tal não impede que se considerem essas escolas como sendo escolas da Igreja e não propriamente do Estado.

Em 1920 é nomeado bispo de Macau e de Timor D. José da Costa Nunes (1920 a 1940) que além de criar várias missões, fundar e construir Igrejas, cria escolas de professores catequistas, de grande importância para o desenvolvimento religioso e educacional das populações. A primeira dessas escolas é estabelecida em 1924.

Com um curso de três anos a seguir à 4ª classe, essas escolas formam professores de grande qualidade, com a dupla função de serem professores (em Português) e catequistas (em Português ou em Tétum).

Em 1940 é assinado o Acordo Missionário, entre Portugal e a Santa Sé. Ao mesmo tempo é criada a diocese de Díli e nomeado seu Administrador Apostólico D. Jaime Garcia Goulart, padre açoriano que missionava em Timor desde 1924.

Durante a ocupação japonesa, na II Guerra Mundial (de 1942 a 1945) D. Jaime Goulart refugia-se na Austrália, onde é sagrado bispo de Timor em 1945.

Em 1971 a diocese de Díli estava dividida em três paróquias, 15 missões e 65 estações missionárias.

O número de sacerdotes era de 42, sendo 31 diocesanos e 11 missionários. Dos 31 padres diocesanos 13 eram timorenses, e os restantes 18 europeus, indianos ou de origem chinesa. Dos 11 padres missionários três eram jesuítas e oito salesianos.

O número de irmãos religiosos era de 10 (3 jesuítas e 7 salesianos). O número de irmãs religiosas ascendia a 49 – 30 Canossianas, 12 dominicanas e 7 Servas da Sagrada Família. Além disso havia 173 catequistas e 168 professores nas escolas das missões.

Como instituições educativas a Igreja tinha a seu cargo:

- Um seminário menor;
- Quatro colégios masculinos;
- Quatro colégios femininos;
- Sete escolas masculinas;
- Três escolas femininas;
- Duas escolas mistas;
- Dezasseis postos escolares masculinos;
- Cinco postos escolares femininos;
- Sete postos escolares mistos.

O número total de seminaristas era de 140. A Filosofia era estudada no Seminário de Évora e a Teologia no de Leiria.

Numa população total recenseada (em 1970) de 628.842 havia 196.861 católicos (31,3%); 2.227 protestantes (0,3%); 234 maometanos (0,04%); 5942 budistas (0,95%); sobretudo entre a comunidade chinesa, e os restantes (67,4%) eram animistas.

O número de catecúmenos ascendia a 15.950, nessa altura (1971) (Barbedo de Magalhães, A, 1987)

Até 1961 a participação direta do Estado na educação, nas colónias portuguesas, foi mínima.

Em 1938 foi criado em Díli o primeiro colégio-liceu, semioficial, arruinado pela ocupação japonesa (1942-45) durante a II Guerra Mundial. Só em 1952 é que recomeçou as suas atividades como liceu. O Seminário Menor de Dare começou as suas atividades em 1954. A Escola Técnica de Díli foi criada em 1965.

Por volta de 1972 são criadas escolas do ciclo preparatório (5º e 6º anos de escolaridade) em Bobonaro, Pante Macassar (Oé-cussi), Maubisse, Baucau e Lospalos.

Em 1970 o censo registava 90,8% de analfabetos entre a população maior de dez anos, e 92,8% entre os maiores de 20 anos. Esse censo revelava que apenas 3,3% dos maiores de dez anos tinham a 4ª classe!

Com o início da revolta anticolonial em Angola, em 1961, o Estado Português acordou para a necessidade de educar e, através da educação, de “portugalizar” as populações das então chamadas “Províncias Ultramarinas”.

O ensino oficial, quer do estado quer através da Ação Social do Exército (a cargo das unidades militares), desenvolveu-se rapidamente. A Igreja perdeu o quase completo exclusivo da educação, que tinha tido durante séculos, nomeadamente em Timor.

Os quadros seguintes, retirados em grande parte do Projeto do Grupo Coordenador para a Re-estruturação do Ensino, nomeado em janeiro de 1975 para definir o ensino de transição, no período de descolonização, mostram a rápida evolução que teve esse ensino entre 1963-64 e 1973-74.

É provável que alguns dados estatísticos estejam inflacionados, sobretudo os que dizem respeito à década de sessenta, como lembrou no 4º Colóquio Anual de Lusofonia, Amílcar Dias, marido da Embaixadora de Timor-Leste em Portugal.

A enorme avalanche de candidatos aos cursos de reciclagem que se previa fazer em Díli, a partir de 11 de agosto de 1975, com vista à descolonização do ensino (330 professores inscritos, embora, teoricamente, houvesse em Timor apenas 270 professores nas condições exigidas à partida para frequentar esse 1º curso de reciclagem) leva o autor a pensar que os números da década de 70 não estarão muito longe da realidade.

Infelizmente a instabilidade e insegurança criada no território, pelo golpe desencadeado pela UDT na noite de 10 para 11 de agosto de 1975, manobrada por interesses estrangeiros (australianos, americanos, britânicos, indonésios e

até do Vaticano), obrigaram a suspender a concretização desse curso de reciclagem, e bloqueou, na prática, todo o processo de descolonização em curso, que estava a ter tão grande e tão entusiástica participação da maior parte dos timorenses a que dizia respeito.

Ensino Primário – Timor, Dados estatísticos dos Serviços de Educação de Timor (sob administração portuguesa)

Ano letivo	Número de alunos	Professores	Taxa de escolarização
1963-64	14 228	411	
64-65	18 403	386	
1965-66	18 488	450	
66-67	20 813	467	
67-68	23 059	490	
68-69	27 299	513	
69-70	29 382	559	
1970-71	33 115	662	27,0%
71-72	36 208	637	31,0%
72-73	60 233	1 100	52,8%
73-74	94 689	1 336	77,0%

Número de ALUNOS em escolas a cargo:

	Do Estado	Das Missões Católicas	Das Unidades Militares	Particulares	Total
1961/62	2 562	5 171	-	1 262	8 995
1962/63	4 814	5 764	1 010	1 406	12 994
1963/64	4 672	6 577	1 556	1 423	14 228
1964/65	6 384	7 849	2 713	1 457	18 403
1965/66	6 970	7 268	3 004	1 246	18 488

Número de PROFESSORES

	Do Estado	Das Missões Católicas	Das Unidades Militares	Particulares	Total
1961/62	34	134	-	61	229
1962/63	77	150	101	63	391
1963/64	73	163	116	59	411
1964/65	98	161	69	58	386
1965/66	120	155	75	100	450

QUADRO III – ESCOLAS PRIMÁRIAS E POSTOS ESCOLARES EM 1973/74

Concelho	Número de Escolas			Total
	Dos Serviços de Educação	Da Ação Social do Exército	Da Diocese (missões) relatório de 1973	
Aileu	29	7	4	40
Ainaro	33	4	2	39
Baucau	57	9	12	78
Bobonaro	99	8	5	112
Cova-Lima	53	4	2	59
Díli	10	10	4	24
Ermera	40	6	3	49
Lautém (Lospalos)	32	7	4	43
Liquiçá	23	5	2	30
Manatuto	32	5	8	45
Oé-cusse	13	15	3	31
Same	29	3	4	36
Viqueque	28	10	2	40
Total	478	93	55	626

Com esta evolução a percentagem de população capaz de falar minimamente o Português terá chegado, em 1975, a cerca de 15 a 20% dos timorenses. Mas talvez só cerca de metade destes (7 a 10% da população) estivesse em condições de poder ler o Português.

O retrato do ensino em Timor feito em 1975 pelo GCRET pode sintetizar-se como se segue (Barbedo de Magalhães, 2004)

CICLO PREPARATÓRIO (2 anos)

1974/75 - 2177 alunos . 15 escolas

ENSINO LICEAL (5 anos em Díli, 3 anos nos restantes estabelecimentos)

1974/75 - 761 alunos . 4 = 3 escolas + 1 seminário menor

ENSINO TÉCNICO (3 anos)

1974/75 - 318 alunos . 1 Escola Técnica em Díli

Escola de Habilitação DE PROFESSORES DE POSTO (4 anos)

1974/75 - 282 alunos . 1 escola em Díli

ESCOLA DE ARTES E OFÍCIOS (3 anos) (dos Salesianos)

1974/75 - cerca de 100 alunos . 2 escolas (Díli e Fatumaca)

ESCOLA DE PRÁTICA AGRÍCOLA (3 anos) (dos Salesianos)

1974/75 - cerca de uma dezena de alunos . 1 escola (Fatumaca)

Ensino CHINÊS (1974/75)

15 escolas primárias e do ciclo preparatório (1 ano de pré-primário + 4 de ensino primário + 2 de ciclo = 7 anos): 14 no interior, com 400 alunos no total, e uma em Díli com cerca de 800 alunos;

1 escola secundária em Díli (6 anos), com cerca de 300 alunos.

Do estudo efetuado sobre a situação do ensino em Timor o GCRET tirou as seguintes conclusões:

- *“O governo Português só muito tarde se interessou pelo ensino em Timor.”;*
- *“A preocupação de lançar o ensino liceal precedeu a do ensino técnico.”;*
- *“O ensino das Artes e Ofícios mereceu muito pouco interesse ao Governo Colonial.”;*
- *“O ensino agrícola está ainda exclusivamente a cargo duma escola particular.”;*
- *“O ensino em Timor foi, até agora, uma cópia do ensino metropolitano e angolano, desajustado portanto às realidades e às necessidades de Timor.”.*

2. O ENSINO E A LÍNGUA SOB OCUPAÇÃO INDONÉSIA.

Com a ocupação o ensino passou a fazer-se em Bahasa Indonésia, e a Língua Portuguesa foi banida do ensino com exceção, até 1991, do Externato São José e do Seminário, que continuaram a ensinar com o curriculum Português e mesmo em Português.

Na sequência do massacre de Santa Cruz o externato foi encerrado e, quando reabriu, em 1993, o ensino já era em Língua Indonésia e segundo o curriculum indonésio. Com a ocupação todas as escolas chinesas foram encerradas.

Nas zonas controladas pela FRETILIN, até à destruição, em 1979, de todas as bases da Resistência, o ensino era feito em Português, em “escolas” improvisadas onde as cascas de árvores substituíam o papel.

Nos primeiros anos de ocupação, o simples facto de saber ler e escrever em Português era, muitas vezes, razão suficiente para se ser morto.

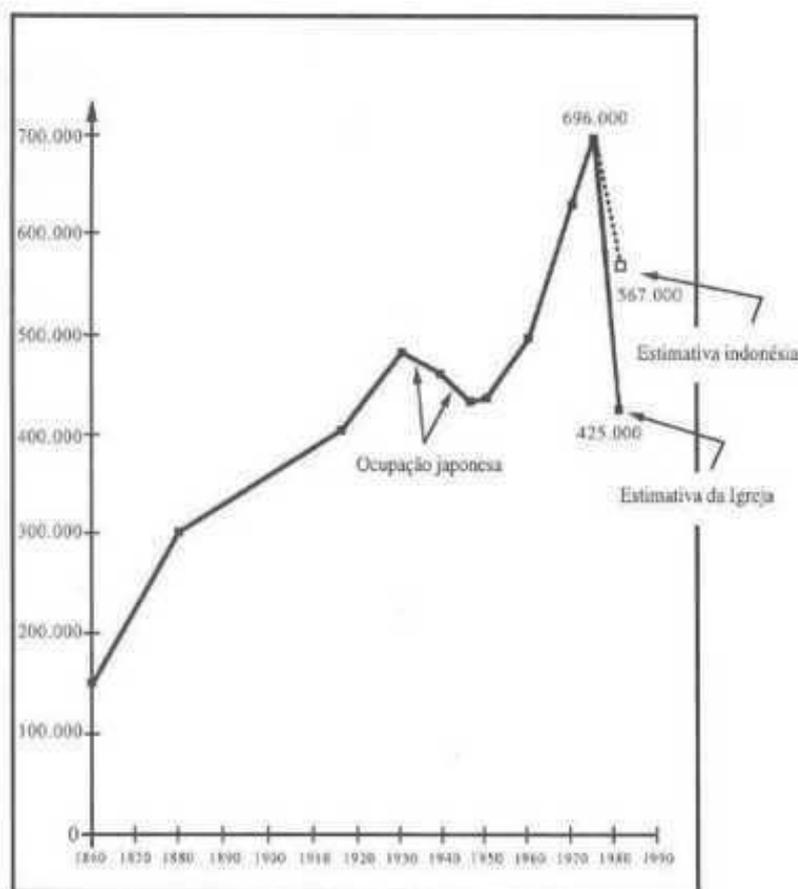
Como escrevia um sacerdote, no "Relatório Deste Triste Cativo" publicado no número de fevereiro de 1982 da revista Magnificat dos Padres Jesuítas (Barbedo de Magalhães, 1983, p. 46), "no Posto de Uato-Lari do concelho de Viqueque foram exterminados todos os rapazes com a 2ª classe da Instrução Primária para cima."

Os primeiros anos de ocupação foram de razia quase total.

Segundo relatório do Parlamento da Austrália publicado em 1983, das cerca de novecentas mil cabeças de gado existentes em Timor Oriental em 1973, restavam, em 1979, cerca de cem mil... Nessa altura quase todas as aldeias e culturas tinham sido destruídas... perto de um terço da população tinha sido dizimada.

Os restantes timorenses deslocados para campos de concentração controlados pelas forças ocupantes, sofriam fome extrema.

Quando não eram presos, torturados e mortos, muitos timorenses continuaram a morrer de fome nesses campos de concentração. (Barbedo de Magalhães, 1997, p. 14)



O impacto da invasão Indonésia na população (Defert, 1992).

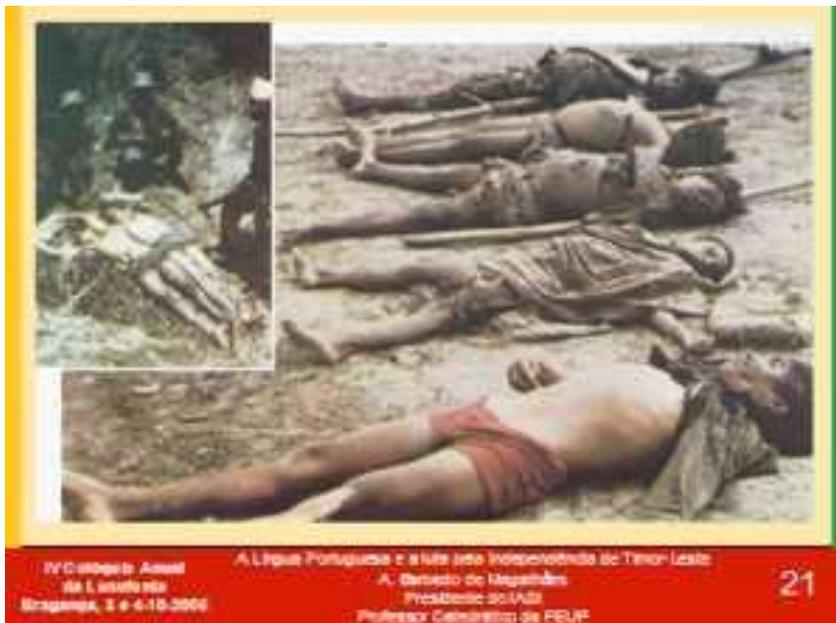
	1973 (milhares)	1979 (milhares)	Redução em percentagem
Búfalos	141	24	83%
Cavalos	139	15	89%
Porcos	305	27	91%
Ovelhas e Cabras	318	36	88%

Impacto da invasão Indonésia no número de cabeças de gado (Relatório do Parlamento da Austrália: Austrália, 1983, p. 106)

Nestas condições não admira que durante os primeiros anos de ocupação as escolas entretanto criadas pelas autoridades indonésias tivessem muito menos alunos do que os que frequentavam em 1973-74, o sistema de ensino português.

A transitória e aparente vitória da força, e a transferência da luta, predominantemente, para o plano político diplomático, com uma componente militar reduzida ao imprescindível para manter a chama da esperança e criar espaço para uma solução no plano internacional e no quadro das Nações Unidas, levou a uma aparente “normalização” que tornou possível a implantação de um sistema educativo indonésio progressivamente mais extenso.

De acordo com dados do Department of Information of Republic of Indonésia, possivelmente bastante inflacionados, tal como foram publicados em “*East Timor After Integration*”, o número de alunos evoluiu, de 1976-77 a 1982-83 conforme o quadro seguinte:





" East Timor After Integration ", Dados do Department of Information of Republic of Indonesia

Ano letivo	Número de alunos	Professores	Taxa de escolarização
1976-77	13 501	499	
77-78	23 041	614	
78-79	41 543	959	
79-80	59 072	1 610	
1980-81	68 709	1 515	
81-82	77 658	1 821	
82-83	90 437	2 226	

Estes dados estarão, provavelmente, muito inflacionados, como se sabe terem sido exageradas muitas das estatísticas das autoridades indonésias ocupantes. Em comunicação às VII Jornadas de Timor da Universidade do Porto, em 1997, David Odling-Smee apresentou dados sobre o ensino em Timor-Timur, durante a ocupação, de que destacamos:

Provision of Schools and Teachers, Table 1: Number of government schools, students and teachers in 1993

	Schools	Students	Teachers
Primary School	650	110,815	6,528
Junior High School	101	22,495	1,258
Sénior High School	34	11,447	772
Vocational Schools			
~Mechanical	2	830	92
~Commerce/Scrtl	8	3,149	186
~Agricultural	4	867	55
~Home Economics	1	284	28

Source: Pemerintah Daerah Propinsi Daerah Tingkat I Timor Timur: Rencana Pembangunan Lima Tahun Keenam 1994/95 – 1998/99

Table 2: Number of Catholic Schools (1993)

Primary School	115
Junior High	30
Sénior High	12
Vocational High	4

Sources: Catholic figures from Mary MacKillop Institute of East Timorese Studies Vol 1 Nº 2 February 1996

Nessa altura o Mary MacKillop Institute of East Timorese Studies estimava que o número de alunos em escolas católicas era de cerca de 30.000. Entretanto, e de acordo com documentos das autoridades indonésias, em 1987 o Governador, Eng.º Mário Carrascalão, criou a Universitas Timor Timur (UNTIM), com três faculdades: - Agricultura, Ensino (formação de professores) (FKIP) e Ciências Sociais e Políticas (Fisipol).

Em 1990 foi criado o Instituto Politécnico de Hera, a 10 km de Díli e entretanto foi criado o Institut Pastoral Indonesia (IPI), para formar catequistas num curso de quatro anos que não conferia grau.

O número de professores e alunos destas instituições era, em 1993, o seguinte:

	Lecturers	Students
Universitas Timor Timur	126	1154*
Politeknik	27	900
Institut Pastoral Indonésia (IPI)		500
University Terbuka (Open U)		242

Source: Daniel Kameo p 53. * 60% are Timorese

Quanto ao emprego só cerca de um quinto dos formados o conseguia obter, apesar do engrossamento dos quadros do funcionalismo público, como se pode ver no quadro seguinte:

	Primary	Junior High	Senior High	University	Total
Job-seekers	518	1,159	7,526	791	9,994 (100%)
Employed	210	432	927	172	1741 (18%)
Unemployed	308	727	6,599	619	8,253 (82%)

Source: Kantor Statistik Timor Timur 1992

Em 1995 o Bispo D. Carlos Filipe Ximenes Belo determinou que as escolas católicas pudessem ensinar até 6 h de Língua Tétum por semana. Mas a ausência de textos escritos em Língua Tétum dificultou a aplicação desta diretiva. Segundo o autor citado (Odling-Smee, 1997) em 1993, 52% da população timorense continuava iletrada. Os 48% literatos incluíam muitos imigrantes indonésios.



4. O PORTUGUÊS, LÍNGUA DA DESCOLONIZAÇÃO, DA INDEPENDÊNCIA E DA RESISTÊNCIA À OCUPAÇÃO.

Com a liberdade política resultante da revolução de 25 de abril, que derrubou a ditadura do Estado Novo instalada em Lisboa desde 1926, criaram-se em Timor, em maio de 1974, dois partidos ou associações políticas com grande implantação popular:

- A UDT (União Democrática Timorese), fundada em 11 de maio de 1974, que começou por preconizar a ligação a Portugal para, mais tarde, defender a independência do território;
- A ASDT (Associação Social Democrática Timorese), criada a 20 de maio e que em 11 de setembro de 1974 deu origem à FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor Leste Independente), que sempre pugnou pela independência.

Com o apoio das autoridades indonésias foi criada também, em 27 de maio de 1974, a APODETI (Associação Popular Democrática de Timor), que defendia a integração do território na Indonésia, com um estatuto de autonomia especial. Este partido nunca terá tido um apoio superior a cerca de 5% da população.

No seu programa, a UDT não fala na língua, mesmo quando se refere, longamente, ao sistema de ensino e à alfabetização de adultos.

O programa político da FRETILIN afirma que “*A Língua Portuguesa será mantida como a língua oficial do país*”. Nessa altura (1974) não era feita qualquer referência ao Tétum.

No seu primeiro manifesto a APODETI declara defender “*os seguintes princípios*”:

10º. “Viabilidade, em termos de Direito Internacional, de uma integração, com autonomia da comunidade indonésia.”

11º. “A necessidade da introdução da língua indonésia como disciplina obrigatória nas escolas secundárias e abertura das escolas primárias da língua indonésia, não eliminando as portuguesas já existentes;”

(...)

7º. “A língua e a civilização portuguesas;”

Em 20 de janeiro de 1975 o Governador, Coronel Mário Lemos Pires, criou o Grupo Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor (GCRET), para definir “as linhas mestras para o ensino de transição em Timor”, no quadro da política de descolonização em curso, elaborar programas e preparar quadros timorenses.

Constituído por quatro pessoas a tempo inteiro, duas timorenses e duas “metropolitanas” e por três delegados das três principais associações políticas timorenses, na primeira reunião que o grupo permanente teve com esses delegados perguntou-lhes qual achavam que deveria ser a língua (ou línguas) de ensino a utilizar em Timor-Leste na fase de transição. A resposta foi unânime, a favor do Português.

O delegado da APODETI, o Sr. João Martins, manifestou o desejo de que a Língua Indonésia (o Malaio) fosse ensinada como segunda língua, o que os outros partidos fortemente rejeitaram, e que a Comissão de Descolonização e o Governador também rejeitaram.

Nas férias da Páscoa de 1975 o GCRET organizou uma Semana do Ensino Primário. Aproveitando a vinda a Díli de muitos professores do interior, para receberem os seus vencimentos em atraso, promoveu, de 17 a 22 de março, uma semana de reuniões e debates sobre os problemas do Ensino Primário (e Pré-primário) e as necessidades de Timor a esse nível. Numa dessas reuniões surgiu uma proposta para que o ensino Pré-primário fosse feito nas línguas e dialetos maternos, como era então recomendado por muitos bons pedagogos. Mas as dificuldades resultantes do tão elevado número de dialetos, por vezes falados por grupos sociais de muito reduzida dimensão e bastante isolados, tornavam impraticável essa hipótese.

Nem o ensino em Tétum, nem sequer o ensino do Tétum foram propostos ao GCRET por qualquer timorense. O facto de o Tétum ser uma língua sem qualquer tradição literária escrita (nessa altura) levava os timorenses a ligar a alfabetização à primeira língua escrita que lhes era dado conhecer, o Português.

Embora o Tétum e até diversos dialetos locais fossem utilizados nas reuniões e nos comícios das organizações políticas timorenses, os documentos destas eram escritos em Português. As campanhas de alfabetização de adultos que a FRETILIN lançou em 1975, nomeadamente através da União Nacional dos Estudantes Timorenses (UNETIN), eram feitas em Português e, muitas vezes, utilizando o método do pedagogo brasileiro Paulo Freire.

Por tudo isto podemos dizer que a língua da descolonização foi, predominantemente, o Português.

Quando, em 28 de novembro de 1975, a FRETILIN declarou, unilateralmente, a independência, a Constituição da República Democrática de Timor-Leste, feita para entrar em vigor às 00h00 desse dia, não referia, sequer, qual era a língua oficial de Timor-Leste. Redigida em Português, ela pressupunha que o Português era a (única) língua oficial do novo país, tal como o Programa Político aprovado pela FRETILIN, cerca de um ano antes, preconizava. Não existia, nesta constituição de 1975, qualquer referência ao Tétum ou a qualquer outra língua ou dialeto falado em Timor-Leste.

Durante a ocupação de Timor-Leste, a Língua Portuguesa foi muito utilizada pela Resistência à ocupação indonésia, sobretudo pelas FALINTIL.

Em artigo publicado pela “Camões”, Revista de Letras e Culturas Lusófonas, nº 14 (julho - setembro de 2001, p. 41), editada pelo Instituto Camões, o General Taur Matan Ruak, último comandante das FALINTIL explica porque foi o Português a língua usada, enquanto possível, pela Resistência Armada.

“Quando nos debruçamos sobre as relações entre a língua portuguesa e a Frente Armada, em particular, veremos que quatro fatores estiveram na base da manutenção dessa língua: primeiro, a presença da classe dirigente lusófona; segundo, por ser a única língua ortograficamente desenvolvida; terceiro, porque era a nossa língua oficial definida desde sempre; por último, porque era uma das armas para contrapor à língua malaia no âmbito da luta cultural.”

“Nos tempos da guerra de posições, de 1975 a 1979, a língua oficialmente utilizada pela resistência era o português, falado e escrito em qualquer tipo de comunicação, desde o topo até à base.”

“Embora lutássemos com dificuldades de toda a ordem, utilizávamos todos os recursos disponíveis para não só preservar a língua, mas, essencialmente, expandi-la aos menores e analfabetos, através de aprendizagem, até utilizando para isso carvão e casca de certas plantas para servir de papel.”

“Porém quando se deu a queda das Bases de Apoio, as coisas mudaram, porque aquela classe detentora da língua portuguesa minguiu fatalmente e esta quase que desapareceu da circulação, à exceção de certas correspondências entre os poucos dirigentes do topo ainda sobreviventes.”

No plano internacional a opção pelo Português feita em 1974 foi também uma expressão das afinidades da FRETILIN com os movimentos de libertação das outras colónias portuguesas em África, e das ligações políticas, afetivas e culturais a Portugal.

Essas afinidades e ligações foram extremamente importantes. Com efeito, a colocação, por Portugal, de uma queixa no Conselho de Segurança da ONU, no próprio dia da invasão de Díli pela Indonésia, em 7 de dezembro de 1975, foi crucial para legitimar a luta contra a ocupação e envolver as Nações Unidas na resolução do Problema, até à autodeterminação em 1999.

Importantíssima foi, também, a solidariedade dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), que com as suas propostas e a sua solidariedade mantiveram a questão viva nas Nações Unidas, mesmo durante os longos anos em que Portugal praticamente nada fez em Nova Iorque.

O facto dos jovens timorenses rezarem em Português, no cemitério de Santa Cruz, aquando do massacre de 12 de novembro de 1991, teve um grande impacto em Portugal e ajudou a mobilizar a solidariedade portuguesa e lusófona.

No território ocupado e controlado pelas forças indonésias, a Língua Portuguesa foi proibida, com exceção para o Externato de São José. Mesmo neste o Português acabaria por ser banido, pouco depois do massacre de Santa Cruz.

Num artigo publicado no número 14 da Revista Camões, já atrás referida, o Padre João Felgueiras, S.J., fala do cuidado com que os seminaristas timorenses fizeram sucessivas transferências dos livros da biblioteca do Seminário de N^a Sr.^a de Fátima, em Dare (perto de Díli), depois de este ter sido bombardeado em 13 de dezembro de 1975, e, conseqüentemente, em grande parte incendiado, e depois, em 1978, para o Colégio Bispo de Medeiros, em Díli, e finalmente, para a Câmara Eclesiástica, onde acabaram, apesar de tudo, por arder em 5 de setembro de 1999, poucos dias depois do referendo de autodeterminação. Eram livros em Português e os militares indonésios insistiam em que deviam ser queimados. Mas os padres e seminaristas timorenses resistiram e guardaram-nos até à autodeterminação.

No já referido artigo o Padre João Felgueiras, jesuíta português que foi um dos pilares morais e culturais da Resistência à ocupação, fala do *“milagre da escola de formação lusófona”* nestes termos:

“Quando Monsenhor Martinho da Costa Lopes, com o apoio dos padres Felgueiras e Martins, reabriu o Seminário em maio de 1978, com 12 seminaristas, tivemos dificuldade em encontrar professores. O mesmo acontecia com os padres Leão da Costa e Domingos da Cunha que reabriram o Externato de São José. Juntámos forças e o Seminário passou a lecionar por completo, o curso dos Liceus. É a esta escola, sobretudo, que se deve o ensino regular do currículo de ensino em Língua portuguesa, desde a primária ao 7^o ano do Liceu. Alguns dos nossos Ministros e Sacerdotes e muitos funcionários e senhoras timorenses por ali passaram. Foi um «milagre» que tivéssemos conseguido manter tantos anos esta escola de formação lusófona, cristã e nacionalista.”
(Felgueiras, 2001)

O Padre João Felgueiras, S.J., e o Professor Benjamin Côrte-Real, Reitor da Universidade Nacional de Timor-Leste, lembram que, tendo o Seminário sido aberto em maio de 1978 com 12 alunos, no Colégio Bispo de Medeiros, em Lahane (Díli) pouco depois os seminaristas passaram a frequentar as aulas do ensino liceal, com plano de estudos de Portugal e em Português, no Externato São José. Este, que era uma escola da Diocese de Díli a funcionar no ACAIT, até 1975, reabriu, por iniciativa e arriscado esforço dos padres timorenses Leão da Costa e Domingos da Cunha, nas instalações, entretanto abandonadas, que tinham sido o lar das irmãs Canossianas em Balide (Díli).

Enquanto o Seminário de Díli teve como reitores o Padre João Felgueiras, S.J., de 1978 a 1986, ou o Padre José Martins, S.J., de 1986 a 1992, aos Domingos muitas crianças e jovens iam ao Seminário não só para aprenderem a doutrina cristã, mas também para aprenderem Português. Com a mudança de Reitor, o ensino de Português foi negligenciado, mas manteve-se, apesar de tudo, com menos alunos.

“Após Santa Cruz, as forças ocupantes fecharam os responsáveis a fechar, de vez, o Externato de São José. Podíamos dizer: tinha cumprido a sua missão.” (Felgueiras, 2001)

Referindo-se aos livros e revistas em Português clandestinamente lidos e guardados durante a ocupação, o sacerdote português conta:

“Os primeiros 10 anos de guerra foram, muitas vezes, de risco para quem tivesse livros ou fizesse uso da língua Portuguesa. Nesses primeiros anos, os livros eram escondidos, enterrados, à espera de melhores tempos. Em geral o livro não sobrevivia enterrado, mesmo dentro de sacos de plástico. Era com tristeza que se ouvia o timorense a lamentar que os seus livros tinham apodrecido.”

(...) “Quando começou a ser negligenciada a perseguição cultural, os livros começaram a emergir de variados modos, espalhando-se cautelosamente por toda a parte. E era um tesouro quando apareciam! Naturalmente que eram os livros religiosos os mais desejados.”

“A compensar a anterior devastação de livros queimados ou estragados, começaram a vulgarizar-se as fotocópias. A princípio com grandes cautelas, ainda que fizéssemos fotocópias em Jacarta. Assim, muitas gramáticas de Ulisses Machado foram fotocopiadas às dezenas em Jacarta e, por amigos de confiança, trazidas para Díli. Até que, passado o medo ao olho vigilante da Intel, nos lançámos a sucessivas remessas de fotocópias do Ulisses Machado. Era quase um pequeno negócio. Vieram depois os pequenos livros das primeiras classes da Primária. Fomos fazendo sucessivas remessas de centenas desses livrinhos que eram levados aos recantos de Timor.”

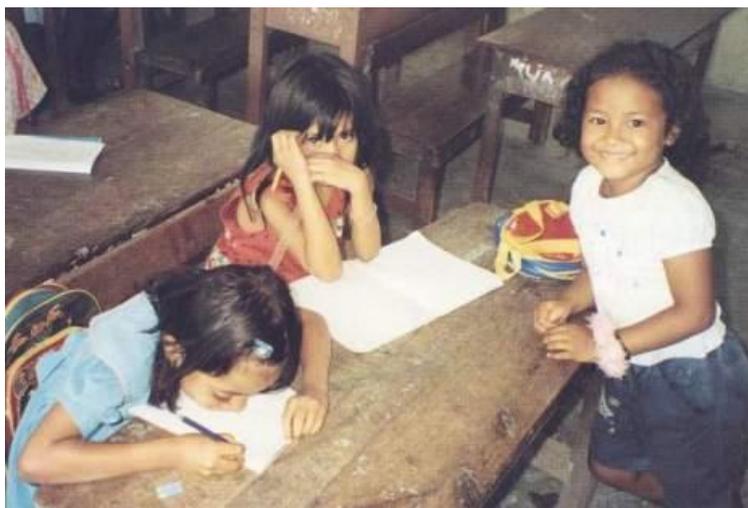
“Entretanto, havia em Timor um pequeno livro que certamente arrecada para si a medalha de invencível e de ter chegado a toda a parte e em todos os tempos, e ter chegado às mãos de toda a gente. Até o «bapa» (administrador indonésio) o queria. Era um livrinho de orações, editado ininterruptamente em Braga desde há anos. É o DIA SANTIFICADO. Certamente não há um timorense que ignore este nome. Na verdade, desde 1971, foram chegando a Timor, continuamente, centenas de livros. Começada a guerra, todos os que passavam por Dare levavam no bolso da camisa o DIA SANTIFICADO. Como era livro religioso, passava mais facilmente. Durante estes 30 anos entraram centenas de milhares que escoavam para todos os lados. Em 1999, à falta de outro livro, o DS servia de livro de «leitura».”

“Uma revista periódica, a Cruzada Eucarística, também tem lugar de honra na promoção da Língua Portuguesa.”

“Os livros de cânticos religiosos em português foram também mantendo o uso da língua portuguesa.”

Apesar das dificuldades, poucos anos depois do encerramento do Externato de São José é o próprio Padre João Felgueiras, S.J., quem assume o risco de relançar o ensino do Português. São, novamente, dele as palavras que citamos a seguir:

“Uns 5 ou 6 anos antes do Referendo, começámos em Lahane o ensino da Língua Portuguesa a um grupo de «aspirantes» timorenses para Jesuítas. Embora fosse dedicado a esses jovens... e não faltassem imediatamente professoras voluntárias para ensinar, assim, como na clandestinidade, logo a seguir, correu a notícia. E começou um fluxo ininterrupto de crianças e jovens para se «inscreverem» no Curso de Língua Portuguesa. Eram às 10, às 20 e 50 por dia as inscrições. Chegámos a número «limite» de alunos, impossibilitados materialmente pelo espaço do lugar. Nem bastou o armazém e o terreno contíguo de um amigo vizinho. Era uma massa de 3.000 crianças e jovens que vinham aprender a Língua Portuguesa.”



Tendo o Português sido substituído, em 1980, pelo Tétum, como língua litúrgica, a fim de travar as pressões indonésias para a substituição da Língua Portuguesa pela Língua Indonésia nas igrejas, o Tétum teve um grande desenvolvimento. Além disso algumas instituições, sobretudo australianas, nos últimos anos da ocupação, dedicaram-se, não só ao seu estudo, mas também à edição de livros infantis e didáticos em Tétum. Deste modo a língua veicular mais falada em Timor-Leste começou a ser uma língua também escrita, e não apenas oral.

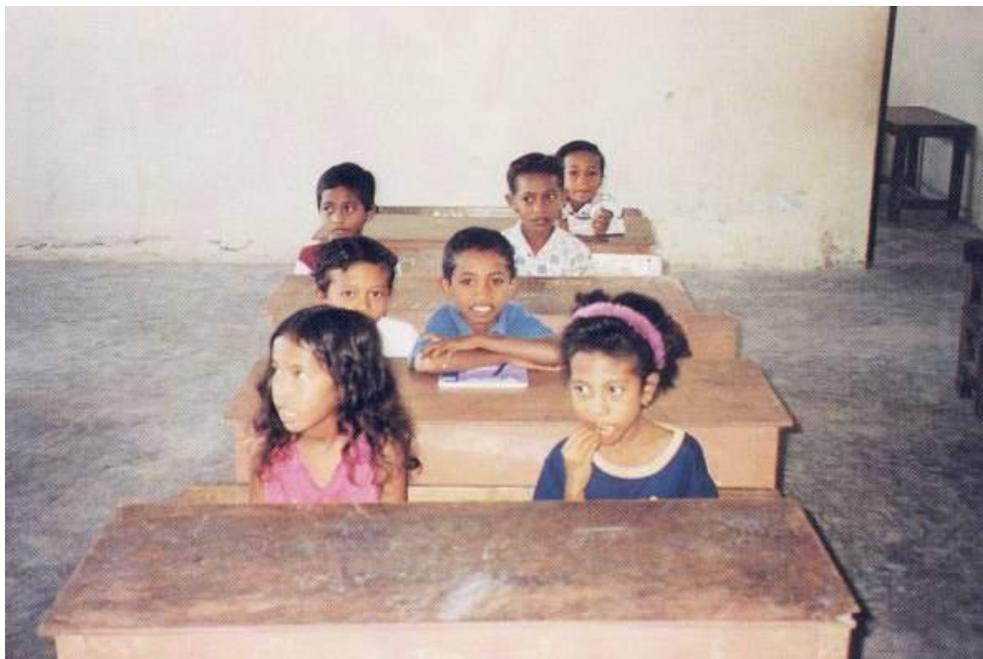
Essa evolução determinou, em fins de abril de 1998, poucas semanas antes da queda do regime do General Suharto, que a Convenção Nacional Timorense na Diáspora, reunida em Peniche, que criou o CNRT, uma estrutura unificada da Resistência Timorense (incluindo a FRETILIN e a UDT), definiu como objetivo dotar Timor-Leste de duas línguas oficiais, o Português e o Tétum.

Essa mesma decisão foi transformada em artigo da nova Constituição da RDT-L, que entrou em vigor em 20 de maio de 2002. Esse artigo foi aprovado sem votos contra, apenas com três abstenções, pela Assembleia Constituinte eleita em 30 de agosto de 2001.

A opção por essas línguas, com exclusão da Língua Indonésia e do Inglês, marcou a fronteira entre Timor-Leste e os seus dois grandes e poderosos vizinhos.

Foram muitas as promessas de apoio, em computadores, livros, etc., e as pressões da Austrália e até de muitos funcionários da UNTAET, para que o inglês fosse escolhido como língua oficial. E muitas continuam a ser as propostas, pressões e tentativas de australianos, por entrepostos timorenses, para atrasar a idade de começo da aprendizagem do Português pelas crianças timorenses. Com o pretexto de que é pedagogicamente melhor alfabetizar nas línguas maternas, procuram adiar para o 3º ou 4º ano do ensino básico o ensino do Português, aproximando as idades do começo deste com a do ensino do inglês, como diz o Reitor Benjamin Côrte-Real.

Foram muitas as promessas de apoio, em computadores, livros, etc., caso fosse essa a opção dos timorenses. Mas a liderança timorense e, com ela, a Assembleia Constituinte, incluindo os partidos da oposição ao Governo, foram firmes na sua demarcação face aos vizinhos e na afirmação da sua identidade própria. Foi uma opção difícil, não só pelas pressões que teve que contrariar e vencer, mas também pelas dificuldades práticas da sua implementação.



Quase toda a população timorense, em 2002, falava (e ainda fala) o Bahasa Indonésio. Em contrapartida, segundo a UNTAET haveria, em 2001, cerca de 11% de timorenses capazes de entender o português, língua que a grande maioria dos jovens desconhecia, então, completamente.

Acontece que a Língua Portuguesa é uma língua muito complexa e difícil. Enquanto em Tétum ou Indonésio os verbos têm uma única forma, em português, são muitas dezenas as formas verbais em que cada verbo, com os seus tempos, modos e pessoas, pode ser conjugado...

Portugal comprometeu-se a apoiar o ensino do Português. Mas alguns gestos grandiloquentes, de fácil mediatização, como o envio para Portugal de centenas de jovens timorenses para estudarem em universidades portuguesas, quase sem seleção prévia, sem saberem o Português, muitos deles, e com fracas bases do ensino secundário, quase todos, transformou em frustração aquilo que, feito com sensatez e devidamente preparado, deveria ser um valioso contributo para o futuro de Timor-Leste e dos jovens bolseiros.

A própria realização de ações de formação avulsas, por professores portugueses, em vez da formação de formadores, e erros cometidos na seleção de futuros professores timorenses de Português, com exclusão dos mais velhos, eventualmente menos qualificados, mas com melhores conhecimentos do Português, aprendido ainda nos tempos da administração portuguesa, reduziu a utilidade e alcance que essas ações de formação em Português poderiam ter tido.

Felizmente alguns erros foram já corrigidos e podem-se registar ações de formação para o Português com grande êxito.

No entanto, a frustração da juventude timorense que não fala Português, e que, por isso, é rejeitada em concursos para a função pública, tem sido um fator de tensões.

O Povo Timorense venceu, até ao referendo, desafios extremamente difíceis. Tem continuado, depois disso, a enfrentar os desafios dos interesses petrolíferos e as sucessivas ações de pressão australianas sem ceder ingloriamente e sem hipotecar o futuro.

O desafio da Língua Portuguesa, que foi duro durante a ocupação, continua a ser difícil. Depende dos timorenses, do seu Governo, de Portugal e dos PALOP vencer melhor ou pior esse desafio.

A opção pelo Português e pelo Tétum foi a opção estratégica da liderança e do povo timorense, tomada livremente, através da sua Assembleia Constituinte democraticamente eleita pelo povo. Ela é muito importante para a identidade de Timor-Leste e para o seu futuro.



São as Línguas Portuguesa e Tétum que marcam a diferença entre Austrália e Timor-Leste, e se impõem como barreira cultural e psicológica à “anexação” pela Austrália, como seu prolongamento ou colónia. É a Língua Portuguesa, e só ela, que separa, de forma clara, a Indonésia de Timor-Leste.

Escolhida desde o início da descolonização, em 1974, pelas três principais forças políticas, escolhida pela autoproclamada RDT-L em 1975, mantida viva, apesar das perseguições e todo o tipo de dificuldades, na montanha e nas cidades, durante a ocupação, mantida e novamente consagrada na Constituição, em 2002, apesar das inúmeras

pressões de países e organizações em que a anglofonia domina, foi e é um elemento importante do imaginário coletivo que define Timor-Leste como uma nação independente.

Em outubro de 1975, o grande líder timorense, Nicolau Lobato, dizia ao Padre João Felgueiras, no Quartel-general de Taibesse:

“Nós escolhemos como Língua Nacional de Timor a Língua Portuguesa.” (FELGUEIRAS, Pe. J., 2001)

Vinte e seis anos mais tarde, o General Taur Matan Ruak, último Comandante das FALINTIL, dizia:

“Queremos, enfim, afirmar que nunca perdemos a vontade de manter a língua portuguesa, tanto oral como ortograficamente, apesar das várias dificuldades e limitações impostas na redução física dos falantes da língua portuguesa. Sempre com o espírito de que a mesma será a nossa língua oficial, logramos conseguir aquilo que para muitos foi um sonho.

Com muita razão dizemos: Valeu a pena lutar!” (RUAK, T., 2001)



BIBLIOGRAFIA

- BARBEDO DE MAGALHÃES, António. A Igreja Católica e Timor-Leste. Documento de base para uma reflexão sobre a situação do povo de Timor-Leste, e o papel da Igreja: - Leigos, Padres, Hierarquia Católica e Movimentos Cristãos; Porto, 1987.
- BARBEDO DE MAGALHÃES, António. Descolonização do Ensino em Timor. 18 de fevereiro de 2004.
- BARBEDO DE MAGALHÃES, António. Mensagem aos vivos. Limiar; Porto, 1983.
- BARBEDO DE MAGALHÃES, António. Timor-Leste e as Jornadas da Universidade do Porto. Reitoria da Universidade do Porto; Porto, 1997.
- CÔRTE-REAL, Benjamin. Comunicação ao 4º Colóquio Anual da Lusofonia; Bragança, 2005.
- DEFERT, Gabriel. Timor Est. Le Génocide Oublié – Droit d’un peuple et raisons d’États. Coleção «Recherches asiatiques» - L’Harmattan ; Paris, 1992.
- Documentos da FRETILIN e do Governo na República Democrática de Timor-Leste. Timor-Leste: Uma Luta Heroica – 1976.
- FELGUEIRAS, Padre João. As Raízes da Resistência. Camões: Revista de Letras e Culturas Lusófonas – julho – setembro 2001 nº 14; Lisboa.
- GCRET - Apresentação de propostas para o ensino de transição em Timor . 23 de abril de 1975
- HULL, Geoffrey ECCLES, Lance - Studies in Languages and Cultures of East Timor. Volume 1
- Language Acquisition Research Centre. University of Western Sydney MacArthur: Sydney, 1998.
- Manual Político (Princípio - Ideário - Programa de ação) da União Democrática Timorense. 1974.
- ODLING-SMEE, David. Future Planning: Language and Educations in East Timor - VII Jornadas de Timor da Universidade do Porto.
- PIRES, Governador Mário Lemos. Relatório do Governo de Timor (Período de 13 de novembro de 1974 a 7 de dezembro de 1975) - Presidência do Conselho de Ministros: Lisboa, 1981.
- RUAK, Taur Matan. A importância da língua portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia. Camões: Revista de Letras e Culturas Lusófonas – julho - setembro 2001 nº 14; Lisboa.
- THOMAZ, Luís Filipe F. R. – Babel Loro Sa’e. O Problema Linguístico de Timor-Leste – Instituto Camões. 1ª Edição: Lisboa, 2002.
- Voz de Timor, (A). Sábado, 17 de maio de 1975. Ano XVI, nº 283. Em Timor - Reformulação do Ensino - Grupo Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor (GCRET).

5. ANTÓNIO MARIA VELOSO BENTO / DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DA MADEIRA/ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE SANTANA. BENTO@UMA.PT



ANTÓNIO V. BENTO (à direita)

TIMOR-LESTE E A LUSOFONIA: CONTRIBUTO PARA SUA COMPREENSÃO E ESTUDO

“A língua Portuguesa foi a melhor coisa que os Portugueses nos deixaram”.

Amílcar Cabral

1. INTRODUÇÃO

A lusofonia é um conceito que designa o conjunto das comunidades de língua portuguesa no mundo. Para além de Portugal, há sete países que utilizam o Português como língua oficial: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, S.Tomé e Príncipe e Timor-Leste. É uma comunidade de quase 200 milhões de falantes da língua Portuguesa.

A singularidade da cultura portuguesa foi enraizada na comunidade Timorense durante quatro séculos de convivência e miscigenação Lusa. Após 24 anos de dominação e repressão Indonésia, Timor integrou a comunidade lusófona de quase 200 milhões de falantes. A língua e a cultura Portuguesas constituem uma fonte de largas oportunidades e uma imensa riqueza para a comunidade Timorense.

Timor-Leste é o mais jovem país do mundo, ocupando a parte oriental da ilha de Timor. Foi uma colónia portuguesa, até 1975, altura em que foi invadido pela Indonésia. Permaneceu oficialmente como território português por descolonizar até 1999. Foi considerado pela Indonésia como a sua 27ª província. Quase 80% do povo Timorense optou pela independência em referendo organizado pela ONU.

Esta comunicação sobre Timor-Leste e a lusofonia pretende revelar a expansão e vitalidade da língua Portuguesa ligada à cultura construída durante quatro séculos. O autor conclui que a língua Portuguesa constitui uma janela de oportunidades e uma riqueza cultural para a comunidade Timorense.

2. ENQUADRAMENTO GEO-HISTÓRICO

A ilha de Timor pertence ao grupo da Pequena Sonda, arquipélago da Insulíndia ou Malaio e tem cerca de 32.225 km². A parte da ilha pertencente a Timor Oriental é a maior ilha e mede cerca de 18.845 km².

A capital de Timor Oriental foi transferida de Lifau (no enclave do Oé-cussi) para Díli em 10 de dezembro de 1769, no tempo do Governador António José Telles de Meneses.

A ilha de Timor foi dividida entre Portugal e a Holanda pelo Tratado de 20 de abril de 1859 mas só teve execução em 1861. Por este tratado, Portugal ficou com a região dos reinos dos Belos, a parte a que hoje chamamos de Timor Oriental, cabendo à Holanda a remanescente parte ocidental da ilha, também chamada de Servião.

A ilha de Timor, que forma parte do arco mais meridional do arquipélago de Sonda, ficou definitivamente dividida pela Convenção de 1904, em duas metades. A parte oriental, com capital em Díli, de domínio português; a metade ocidental, com capital em Kupang, foi atribuída aos Holandeses para passar, depois da independência das colônias holandesas em 1946, a formar parte integrante da república da Indonésia.

Com a queda do regime português em 1974, alguns partidos da antiga colônia portuguesa vinculados à Indonésia pediram a anexação a esse mesmo país, chocando assim com a FRETILIN, apoiada pela maioria da população e que defendia a independência de Timor-Leste. Em 1981, o governo Indonésio mudou a denominação para a de Lorosae, anexando o território administrativo como sua província.

A ilha foi descoberta pelos Portugueses, quando estes lá chegaram em 1512, em busca do sândalo, madeira nobre utilizada na fabricação de móveis de luxo e na perfumaria, que cobria praticamente toda a ilha. Durante quatro séculos, os portugueses apenas utilizaram o território Timorense para fins comerciais, explorando os recursos naturais da ilha.

Após a Revolução dos Cravos, o governo Português decidiu abandonar a ilha em agosto de 1975, passando o poder à FRETILIN (Frente Revolucionária de Timor-Leste), que proclamou a república em 29 de novembro do mesmo ano. Porém, a independência durou pouco tempo.

O general Suharto, governante da Indonésia, mandou tropas do exército invadirem a ilha. Em 7 de dezembro, os militares Indonésios desembarcavam em Díli, ocupando brevemente toda a parte oriental de Timor, apesar do repúdio da Assembleia-geral da ONU.

Sob pressão internacional, foi somente em 1999 que a Indonésia aceitou a execução de um referendo sobre a independência do território.

Timor-Leste tem uma população de 749,298 (2001) e 56% de literacia. Tem duas línguas oficiais: Português e Tétum. Tétum é a língua de 23% da população seguindo-se Mambae com 20% da população.

3. A LÍNGUA

Linguisticamente, Timor-Leste é um mosaico. Há doze línguas indígenas, quatro Austronésias e oito não-Austronésias, que podem ser subdivididas em trinta e cinco dialetos e subdialetos (Lutz, 2001). O grupo de línguas Austronésio consiste em: Tétum, Galoli, Mambai e Tokodede; o grupo não-Austronésio é composto por Bunak, Kémak, makassai, Dagada, Idaté, Cairui, Midiki e Baiqueno.

Tétum atua como uma espécie de língua franca entre estas doze línguas indígenas. Antes de 1975, o Português era a língua oficial em Timor-Leste, sendo, portanto, a língua da Igreja e do Estado. É de notar que a religião e o estado sempre tiveram uma associação íntima durante a história da colonização Portuguesa.

A língua Portuguesa desenvolveu-se desde a sua descoberta com os Dominicanos (1562)⁴⁶. Em 1973-1974, 77 por cento das crianças de Timor frequentavam o ensino elementar na língua oficial (Português). O Português nunca se tornou a língua normal de comunicação oral, nem mesmo como língua de contacto entre etnias de diferente falar: tal função continuou a ser desempenhada pela língua veicular tradicional, o Tétum.

O Português teve uma função relevante, quer no plano interno como cimento de unidade cultural entre as populações da metade oriental da ilha, retalhada em múltiplos grupos étnico linguísticos, através de uma pouco numerosa mas omnipresente elite de letrados nativos; quer no plano externo como cordão umbilical que articula as culturas locais, em maior ou menor grau ocidentalizadas por uma aculturação de quatro séculos mas de expressão exclusivamente oral com todo o universo mental do cristianismo e de cultura lusíada, de expressão predominantemente escrita de que aquelas tradicionalmente se alimentam.

A capacidade de ler e escrever Português era um pré-requisito para obter a cidadania Portuguesa, e a política de “assimilado” encorajou a assimilação linguística e cultural. Contudo, apenas uma pequena percentagem de Timorenses foram “assimilados” ou “civilizados” como se pode ver no quadro seguinte:

Quadro 1 População residente em 1950 em Timor-Leste

Europeus	Mestiços	Chineses	Outros	Indígenas civilizados	Indígenas não-civilizados	Total
568	2.022	3.128	212	1.541	434.907	442.378

Fonte: Worldbank data & statistics

De acordo com estes números, Portugueses falantes civilizados e mestiços juntos representavam menos que um por cento da população total. Todavia, a importância destes dois grupos era maior do que estes números sugerem, especialmente na altura da descolonização, 1975, quando a maior parte da elite indígena Timorense teria uma educação portuguesa.

Apesar destes números pequenos, esta elite Portuguesa emergiu como a maior força representante de uma era pós-colonial; esta elite teve também um papel importante como líder da resistência e como intermediária durante administração Indonésia.

Antes de 1975, a educação era Portuguesa. De acordo com Lutz (2001), muitas das escolas em Timor-Leste eram administradas pela Igreja Católica e o Português era a língua de instrução (em algumas escolas privadas católicas mais rigorosas, os alunos eram castigados se falassem Tétum, chinês ou outras línguas indígenas entre eles, mesmo fora

⁴⁶ “De Ceuta a Timor” de Luís Filipe Thomaz

das salas de aula). O chinês era ensinado em escolas fora do sistema oficial católico, mas não havia instrução formal em Tétum nem em qualquer outra língua indígena.

Depois de 1975, a Indonésia rapidamente aboliu o uso do Português e impôs a língua Indonésia no seu lugar como a nova língua “nacional” de Timor-Leste. Note-se, contudo, que a preocupação da Indonésia foi unicamente como um meio de controlo ou no que Foucault chamaria de “governamentabilidade”⁴⁷

Isto pode ser visto mais explicitamente na ligação que o governo Indonésio fazia da ligação entre língua e educação. Desde 1975, a Indonésia entrou numa corrida desesperada de construção de escolas em Timor-Leste e publicitaram o facto de que haviam construído mais escolas entre 1975 e 1980 que Portugal nos 100 anos anteriores a 1975.

Vejamos nos quadros seguintes a evolução do número de escolas, alunos e professores após 1975:

Quadro 2 Número de escolas em 1976, 1986 e 2002

	1976	1986	2002
Escolas Primárias	47	498	560
Escolas Preparatórias	2	71	112
Escolas Secundárias	0	19	42

Fonte: Worldbank data & statistics

Quadro 3 Número de alunos em 1976, 1986 E 2002

	1976	1986	2002
Escolas Primárias	13.501	109.844	125.203
Escolas Preparatórias	315	17.351	37.734
Escolas Secundárias	0	2.948	20.869

Fonte: Worldbank data & statistics

Quadro 4 Número de professores em 1976, 1986 E 2002

	1976	1986	2002
Ensino Primário	499	2.978	2.219
Ensino Preparatório	10	322	1.128
Ensino Secundário	0	79	579

Fonte: Worldbank data & statistics

O que é interessante notar é que o governo Indonésio justificava a construção de escolas e de outras infraestruturas pela necessidade de estabelecer a lei e a segurança e evitar a influência e propaganda levada a cabo por um pequeno grupo de anti-indonésios (Lutz, 1991).

Isto torna-se ainda mais crítico à luz do facto que de acordo com os censos de 1980, menos de 30% da população de Timor-Leste falava ou compreendia a língua Indonésia.

O importante papel da igreja católica na instrução durante a colonização Portuguesa foi eliminado a partir de 1975. A Igreja Católica nunca se integrou no sistema Indonésio e ficou dependente de Roma. Em 1981, o governo Indonésio tentou forçar a Igreja a aceitar a integração linguística estipulando que o Português devia ser substituído pela língua indonésia nas missas. O clero rejeitou esta diretiva e pediu licença ao Vaticano para substituir o Português por Tétum, o que foi permitido.

⁴⁷ Ver Burchell e al, eds.,1991

O Português continuou a ser o meio de comunicação externa para a Igreja Católica assim como para a resistência anti-indonésia. Este facto tornava difícil a censura externa dado o facto de que poucos militares Indonésios e pessoal administrativo Indonésio compreendiam o Português.

Sem a ligação Portuguesa não haveria aspirações a uma nação independente, Timor-Leste. Foi a influência Portuguesa que fez de Timor-Leste um povo único, distinto de todos os outros à sua volta.

Antes dos Portugueses, a única influência estrangeira que teve algum impacto foram os negociantes de Java, Macassar e das Molucas, que visitaram Timor à procura da madeira de sândalo e cera de abelhas. Estes negociantes falavam Malay e foram responsáveis pela introdução de muitas palavras Malay nas línguas de Timor.

4. CONCLUSÃO

O Português é uma língua significativa no contexto global. É a 6ª maior língua em termos de falantes, sendo mais usada que o Francês, Alemão e Russo.

Apesar dos 24 anos de dominação e tentativa de estrangulamento da língua e cultura lusófonas em Timor-Leste por parte da Indonésia, a lusofonia marcou o seu poder, vigor e grandiosidade; cerca de um quarto da população pode ainda falar, com alguma fluência, o Português.

A liderança da comunidade Timorense ao adotar o Português como língua oficial de Timor demonstra a lucidez de aceitar as influências indeléveis de quatro séculos de cultura Portuguesa e simultaneamente reconhecerem as oportunidades e benefícios da língua Portuguesa para Timor-Leste:

- a) *A capacidade de construir laços fortes com outros países lusófonos com cultura, experiências e interesses comuns;*
- b) *A contínua ligação com quatrocentos anos de história escrita de Timor, incluindo estatísticas, informação sobre a população, sistema ecológico, zoológico, agricultura, etc.*
- c) *A ligação a mercados Europeus, outras oportunidades e línguas (o Português abre o caminho para outras capacidades linguísticas tais como o Espanhol, Francês, Italiano, etc.).*

O estabelecimento do Português como língua oficial provou o enraizamento da herança histórico-cultural lusófona e marcou, pela singularidade, a identidade nacional Timorense no espaço geográfico e cultural do sudeste Asiático.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burchell, G., Colin, G., and Peter, M. (eds) (1991). *The Foucault Effect: Studies in Governmentability*. Chicago: University of Chicago Press
- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – <http://www.cplp.org/>
- Hull, G. (2000). *Aspetos das línguas correntes em Timor-Leste*. Comunicação na Universidade de Adelaide: Austrália em 29 de março de 2000.
- Lourenço, E. (1999). *Imagem e Miragem da Lusofonia*. Lisboa: Gradiva.
- Lutz, Melissa, N. (2001). *Colonização, Descolonização e Integração: políticas linguísticas em Timor-Leste, Indonésia*. Chicago. Disponível em <http://www.uc.pt/timor/language.htm>
- Worldbank: <http://www.worldbank.org/data/wdi2005/index.html>

6. BENJAMIM DE ARAÚJO CÔRTE-REAL, REITOR DA UNIVERSIDADE NACIONAL DE TIMOR-LESTE, INSTITUTO NACIONAL DE LINGUÍSTICA (TL) BENJAMIM DE ARAÚJO CÔRTE-REAL. 48 E REGINA HELENA PIRES DE BRITO⁴⁹



CONSIDERAÇÕES ACERCA DA POLÍTICA LINGUÍSTICA DE TIMOR-LESTE.

A escolha do português como uma das duas línguas oficiais de Timor-Leste destaca-se como um ato natural, em que a língua camoniana é um dado sobejamente maduro no auge de uma árdua e prolongada marcha de afirmação histórico-cultural e política do povo timorense. Orientada por este pensamento, a presente conferência aborda o papel da língua portuguesa como elemento indispensável para recuperar e preservar a identidade histórica, cultural e política dos timorenses, no momento em que o país se torna independente, após vinte e quatro anos de dominação Indonésia (1975-1999).

Neste contexto, a língua portuguesa – elevada ao estatuto de língua oficial ao lado da língua nacional (o Tétum, idioma indígena mais difundido no território) – consolida sua posição de ter sido sempre, ao longo da história de Timor-Leste, uma parceira fiel do Tétum, hoje também considerada língua oficial da República Democrática de Timor-Leste. Esta exposição apresenta reflexões sobre os raciocínios contracorrentes à decisão parlamentar timorense de oficialização do português, procurando compreender e descortinar as origens, a relevância e natureza políticas desses raciocínios e suas implicações.

Por fim, relata, também, alguns dos esforços que vêm sendo realizados por diversas instâncias dos âmbitos governamental e acadêmico visando à reintrodução do português e ao posterior desenvolvimento de estudo e descrição das outras línguas locais. Após a libertação do seu território nacional, o timorense está novamente em teste; desta vez, num engajamento mais subtil. Em seu auxílio está a sua capacidade de caução e coerência para consigo próprio como povo que, condenado a assistir o dizimar da sua população, teimou acreditando no legado dos seus antepassados e em si próprio. Neste processo, indubitavelmente, a língua obvia-se como fator estratégico de relevo.

I. ANTECEDENTES

Timor-Leste chegou finalmente à liberdade com o reconhecimento de sua independência pela ONU, em 20 de maio de 2002. Para trás ficaram anos de brutal ocupação pela nação vizinha, a Indonésia - ocupação que só esmoreceu com

⁴⁸ Reitor da Universidade Nacional de Timor-Leste, docente da Faculdade de Educação e Diretor do Instituto Nacional de Linguística de Timor-Leste.

⁴⁹ Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Pesquisadora do IP/PUC-SP e representante brasileira no Conselho Diretivo do Instituto Nacional de Linguística de Timor-Leste.

a crescente inconveniência da continuidade do conluio e apoio dos países potentes da guerra fria nos anos precedentes (*conluio económico do vizinho do sul, a Austrália*).

Uma das questões geradoras de debates viciosos durante os últimos anos, principalmente a partir de 1999, tem sido o critério de atribuição de estatutos às línguas faladas pela população timorense, em particular, no que tange ao estatuto oficial de qual ou para qual dessas línguas.

Importa saber que, desde a primeira hora da resistência (como ficou comprovado pelo CNRT⁵⁰, a organização supradirigente da luta conjunta pela autodeterminação e independência do território) a língua oficial de Timor-Leste sempre foi o português, quer no mato, quer na diáspora, quer na clandestinidade que ligava as outras duas frentes da resistência (a armada e a diplomática).

Assim, a Assembleia Constituinte, resultante das primeiras eleições livres organizadas pela e sob direta observação da ONU e da comunidade internacional após a retirada das forças ocupantes, ficou incumbida de elaborar a Constituição do país. Aquele órgão, composto por doze partidos políticos com assento proporcional, deliberou exaustivamente na matéria e acabou por consagrar o tétum e o português como as línguas oficiais de Timor-Leste. Hoje, para se manter a devida precaução perante possíveis distúrbios aos planos e programas de difusão das mesmas, não se pode dispensar uma contínua reflexão sobre o porquê, a origem, a natureza, a causa da polémica respeitante a essa questão que, para uns, é um dado consumado, para outros, uma ilógica circunstancial, uma decisão insensata.

II. POSTULAÇÕES CONTRACORRENTES

As primeiras equações sobre qual língua adotar como oficial de um Timor-Leste independente surgiram publicamente depois de 1996, numa conferência realizada em Melbourne, Austrália, intitulada ***“it is time to lead the way!”***. O raciocínio discorria ao redor de dois considerandos:

- (1) *os países dispersos onde se encontravam os timorenses como consequência direta da ocupação, e*
 (2) *que língua cada grupo falava nesses países. Assim, identificavam-se três pontos principais, tanto pelo número populacional da comunidade timorense, quanto pela importância política dos países anfitriões dessas mesmas comunidades, nomeadamente, (a) Portugal e outros países lusófonos, (b) a Austrália e (c) a Indonésia. As línguas seriam, então, o português, o inglês e o indonésio. Além disso, as três frentes na classificação da resistência - a armada, a clandestina e a diplomática - também não deixavam de merecer peso considerável na abordagem dessa questão.*

Começou-se a sentir, com certa estranheza, uma *intromissão atrevida* por parte de alguns internacionais, numa questão que, em última análise, pertence aos timorenses deliberar. A massa, assim, foi atropelada por campanhas que foram nem sinceras nem bem-intencionadas por parte dos internacionais e coagida a expressar-se ‘livremente’ sobre o assunto de estatutos sobre as línguas. A tentativa dessas campanhas era de, desta vez, desviar a população da adesão e da lealdade para com os seus líderes. Segundo esses internacionais, não se pode sustentar o estável ordenamento

⁵⁰ CNRT é a sigla do Conselho Nacional de Resistência Timorense.

sócio-político-cultural da sociedade timorense, assentando-se no pioneirismo dos líderes timorenses e na fidelidade do povo para com os mesmos.

Das muitas postulações do chamado discurso “contracorrente”, destacam-se:

- **A língua portuguesa é falada apenas por 5% dos timorenses e, desses, poucos a falam corretamente** - implicando impraticabilidade de escolha, ou desafio sem retornos mediante a alternativa anglófona ou Indonésia. E ainda: **O português é uma língua que nunca foi falada pela maioria da população** – sugerindo a pertinência do indonésio, língua retratada como entendida pela maioria. Na verdade, essa percepção superficial e desviada da realidade originou-se das múltiplas propostas de ‘sondagens’ e ‘pesquisas’ realizadas entre 2001 e 2003 com iniciativa e apoio financeiro das agências internacionais. Tais “estudos” careciam de rigor, de profundidade e de imparcialidade, uma vez que os resultados eram como que conhecidos previamente. As distorções transpareciam já na articulação das perguntas, comprovando-se pelo subsequente tratamento tendencioso dos dados propositadamente colhidos, muito mais em função da conveniência pretendida por aquelas agências e seus agentes do que pela autenticidade e clarividência de um trabalho científico.

- **A opção pelo português não é mais do que o saudosismo da velha geração ao colonialismo português e A opção pelo português é um neocolonialismo cultural português** - induzindo a uma total aversão ao português e insinuando a imagem da ‘neutralidade’ anglófona e de um futurismo que estende promessas ao ‘culto’ da nova geração. Essas colocações ignoram que em 1975 todos os cinco partidos políticos do território tinham a língua portuguesa com estatuto oficial, mesmo a APODETI, que preconizava a anexação do território à Indonésia.

- **A escolha do português é uma imposição linguística como forma de monopólio de poder político e exclusão da maioria desse poder** – ignorando que os timorenses têm o sentido de direito – tanto que teimaram pela independência – e desconsiderando que, além do português, os timorenses se comunicam por meio da outra língua que os une – o tétum. Cabe lembrar que esta postulação esquece que o português, ao assegurar a preservação e desenvolvimento do tétum, facilita o acesso dos timorenses a outras línguas – inclusive ao inglês.

- **O português é defendido por mestiços descendentes de portugueses que querem alguma supremacia social e cultural perante o povo e a contínua ligação com Portugal** - dito por cinegrafistas amadores australianos em maio de 2001 no aeroporto de Díli e repetido por um jurista australiano em 2002, citando nomes dos líderes como “mestiços”, incutindo o divisionismo através de ridículos escrutínios de racismo, ignorando o heroísmo da liderança política e a sua cabal entrega aos nobres ideais dos seus concidadãos, de fato, do povo inteiro - como se isto tivesse algum sentido no meio dos timorenses. Uma afirmação dessa natureza ignora que os timorenses convivem sem discriminação racial; antes, apreciam o multiculturalismo – já na Austrália isso só é assegurado pela lei, com pouca efetividade pragmática.

- **A nova geração, fala a bahasa indonésia no seu dia-a-dia e o português é uma língua estrangeira que essa geração não fala, nem entende** – É mais correto afirmar que a maioria da população entendia (entende ainda) o indonésio, devido à omnipresença indonésia (civil ou militar) que a predispunha exatamente para isso; mas não que o cotidiano da população se realizasse via bahasa indonésia. O repertório da população, mesmo da juventude, quotidianamente é na língua nacional – seja esta o Tétum-Praça ou qualquer um dos vernáculos do país. Durante a ocupação, exceto nas situações formais, o uso da língua indonésia entre os timorenses, até mesmo entre os jovens, era tido como algo estranho para a cultura. Isto, apesar de a bahasa indonésia ter sido a única língua de instrução, e as línguas que mais tinham a ver com a cultura e a história do território, o tétum e o português, terem sido excluídas do sistema de ensino, a fim de fazer com que estas, com o tempo, se tornassem, elas mesmas, estranhas no seu próprio contexto histórico-cultural.

▪ **O português é uma língua estrangeira e não reflete a cultura de Timor-Leste** - *implicando contemplação ao purismo cultural – em paradoxo à ingénuo e comumente entendida inevitabilidade ou incontornável agressividade da globalização, ou seja, a inerte abertura ao mundo; como se no primeiro instante da invasão australiana em 1942, ou da invasão indonésia em 1975, a língua portuguesa não estivesse já em terras timorenses havia mais de 400 anos. O fato é que os bisavôs timorenses já falavam e entendiam o português antes mesmo de o Capitão Cook ter pisado o solo australiano; ou seja, antes de os australianos terem uma sua língua dita oficial; ou, da mesma maneira, centenas de anos antes de uma língua oficial indonésia ser entendida nacionalmente, o português já havia sido assente em Timor-Leste.*

O inglês é a língua que garante o desenvolvimento económico e tecnológico - *implicando o inútil esforço da aprendizagem do português a ser remediado pelo critério anglófono. Este raciocínio aponta que falar inglês é garantia desenvolvimento económico; como se de entre os países anglófonos não houvesse nenhum que não fosse rico; como se não houvesse países não-anglófonos que não fossem ricos, ou economicamente prósperos; como se os japoneses ou sul-coreanos, ou taiwaneses fossem prósperos devido ao inglês. Além disso, carrega a ideia de que saber inglês significa também estar científica e tecnologicamente avançado.*

▪ **O português não é uma língua de trabalho** - *implicando o nulo valor pragmático do português.*

▪ **A CPLP⁵¹ só tem países distantes de Timor-Leste e sem recursos e não são uma potência económica** - *implicando a improriedade da adesão; ignorando o valor e a convivência entre os países da CPLP. Mais ainda: como se os países vizinhos estivessem a ofertar tudo a Timor-Leste, inclusive suas águas e seu depósito subterrâneo (gás natural e petróleo); como se a noção de globalização estivesse a isentar-se dos países da CPLP; como se a proximidade geográfica se tivesse provado como o fator de garantia de independência e não ao contrário; como se o que verdadeiramente salvou Timor-Leste não tivesse sido a sua fé e a sua língua – a sua história; como se nos países ricos, não houvesse setores da população ainda pauperrimamente tratados; como se os países pobres pudessem partilhar da prosperidade dos países ricos, ou dois países vizinhos pudessem partilhar ilegalmente a riqueza de um terceiro vizinho, ou um país rico e poderoso apoderar-se das possessões do vizinho pobre.*

▪ **O português é uma língua muito difícil** - *incutindo mais medo e trauma a uma juventude habituada a um sistema de educação de fraca qualidade e sem rigor académico. Parece ser o português uma novidade no contexto timorense, como se no passado os timorenses não tivessem conhecido, falado, escrito, pensado nessa língua, na sua vida educativa, social, administrativa, etc. ...como se a língua portuguesa nunca fosse dominada por timorenses, no passado, agora, e como se os timorenses não tivessem o dom de poder aprender bem a língua portuguesa. Sem saber, estão a insultar o povo timorense, em especial as novas gerações, de *incapacidade*; como se Timor-Leste não pudesse, agora, que consagrou constitucionalmente a Língua Portuguesa, enfrentar esse desafio.*

▪ **Quanto aos meios e ajuda financeira, compete a outras agências (o Banco Mundial, a UNICEF, a UNDP, a UNESCO, os doadores) decidir, sem problemas. Os timorenses devem limitar-se a pensar no uso das línguas maternas como línguas de instrução à criança, através das quais a criança aprende mais depressa e melhor do que em outra língua** - *implicando uma maior disponibilidade financeira pela língua materna e um trabalho logístico de muitos anos sem garantia de sucesso, mas com efeito certo no atraso na difusão ampliada da língua portuguesa e no atraso da passagem dos saberes e de promoção de um sistema de educação com qualidade. Uma afirmação dessas ignora o contexto sociolinguístico de Timor-Leste, a complexidade da questão etnolinguística, a escassez dos meios*

⁵¹ CPLP é a sigla da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

para a implementação do ensino via línguas maternas e suas implicações políticas, e, o mais grave de todos, o retardamento deliberado no processo da difusão das duas línguas oficiais e da transmissão do saber escolar e acadêmico. A insistência (e a teimosia viciosa) nesta política demonstra ser a orquestração de um *serendipity* – a encantadora “solução ao acaso” da anglofonia. A verdade é que Timor-Leste está na sua melhor forma de sempre ao atribuir estatuto oficial à parceria do idioma mais difundido no território nacional – o tétum – e a sua língua tradicional de contacto com a civilização mundial – o português.

- **As traduções devem fazer-se em tétum, *bahasa indonesia* e inglês, porque o povo não lê em português - implicando a necessidade de se manter a língua indonésia e da urgência de aprender o inglês, ambas obstáculos eficazes da difusão da língua cooficial portuguesa.**

- **Não há professores de português suficientes** - Como se os timorenses não pudessem formar professores dentro de uns poucos anos; como se os timorenses, que ficaram no esquecimento do mundo durante 24 anos, não pudessem agora fazer as coisas em seu tempo próprio; como se não houvesse (como há, especialmente por parte de Portugal e, embora em menor escala, do Brasil) a possibilidade de cooperação com outros países com vistas a superar a falta de professores entrementes.

Note-se que a injustiça, com que o raciocínio contracorrente tem tratado o português reside no paradoxo exibido por dois regimes cúmplices: o regime ocupacionista, que reprimiu efetivamente a ‘circulação da língua’ a poços da resistência (linguística, sociocultural e política); e o regime da ‘libertação’ (o de grande abertura e emancipação precoce), que impõe inacessíveis parâmetros de realização social da língua.

Como se vê, contrariamente ao que pretendem disseminar, a imposição nunca veio da liderança política. A imposição tem vindo, sim, do raciocínio contracorrente promovido originariamente por alguns internacionais, na maioria, anglófonos e anglófilos vizinhos, de tal modo a parecer que os timorenses não respeitam a democracia quando os seus líderes insistem na coerência para com a identidade histórica, cultural e política do seu país. Como se os líderes das lutas pela libertação estivessem a contemplar uma condenação sistemática de morte aos seus próprios jovens e à sua própria pátria. Então, antes de ser um fator limitante aos jovens, a escolha do português é um plano de contra orquestra à subjugação e satelização regional, pretendida por esses internacionais. Por isso, não se pode permitir na sociedade timorense o pensamento diminutivo da importância do português para o país lusófono na Ásia.

III. TÉTUM E PORTUGUÊS - LÍNGUAS PARCEIRAS

A parceria secular das duas línguas – tétum e português –, responsável pela elevação estatutária do idioma indígena – o tétum – ao longo dos tempos, do seu caráter local ao de língua franca e nacional por abrangência cabal do território, confere naturalidade à escolha da sua cooficialidade ao lado do português.

Neste aspeto, pioneiro e preponderante foi o papel da Igreja, como também foi propulsor e consolidador o papel da Administração Civil na expansão e difusão da língua nacional, o tétum. Este processo de uniformização e unificação linguística por meio do tétum levou consigo a inerente difusão da língua oficial de sempre – o português –, graças à disposição de elasticidade do tétum para se enriquecer com novos conceitos e vocábulos provenientes do português. A parceria das duas línguas estabeleceu-se, assim, sem concorrência de alguma outra vernacular de Timor, tornando-se um importante fator de caracterização linguística de ambas as línguas, e, em última análise, de consciência nacional e de diferenciação perante os povos vizinhos, contribuindo efetivamente para o enriquecimento da região em diversidade linguística e cultural.

O tétum continua hoje e para o futuro necessitando desta parceria para a sua constante caracterização e para o seu papel diferenciador, e Timor-Leste afirma-se como o único país soberano em todo o hemisfério oriental a tecer uma cultura austro-melanésico com ingredientes de sabor latino-luso-cristão.

Assiste-se, portanto, a uma naturalidade na escolha do português, pela parceria secular com o tétum - que lhe valeu a elevação estatutária - que resulta numa interpenetração mútua entre as duas línguas, em que se tipifica o português falado por timorenses e em que o tétum absorve do português influências nos níveis fonológico, morfológico, sintático-semântico e pragmático. Se tentássemos eliminar todos os termos de origem portuguesa numa conversa dentro do contexto dos preparativos para a realização de uma atividade sociocultural – por exemplo, o casamento católico timorense – diríamos que os noivos não chegariam a casar-se, pois, o casamento tornar-se-ia inviável.

É por causa da cultura, da história, da política que se optou pela parceria estratégica do tétum-português para o estatuto oficial no país. Um puritanismo a ponto de considerar o português uma língua estrangeira em Timor-Leste, levaria o povo a um recuo absurdo e não ao senso comum e ao progresso. O primeiro levaria os timorenses a voltar ao cavalo e à carroça e a rejeitar os carros como meios de transporte, por ser o cavalo o seu transporte mais original; e o segundo conduziria Timor-Leste a acelerar a autonegação às suas características marcantes no tempo - características essas que lhe conferem distinção na linha de uma consciência nacionalista para um povo cuja estratégia de defesa contra a absorção é precisamente a sua singularização - e a política linguística faz parte dessa estratégia.

Não foi por acaso que os cinco partidos políticos de 1974-75 convergiram na escolha do português como língua oficial. É um fato comprovativo da centralidade da Língua Portuguesa na constituição da consciência nacional e da identidade linguístico-histórico-cultural e política timorense.

Frente à luta de resistência, o próprio regime da ocupação reconheceu o significado estratégico da língua portuguesa, da fé cristã católica e dos valores tradicionais timorenses - elementos indiciais da especificidade da metade de ilha, distinguindo-a não só da sua metade ocidental (território indonésio) como também do resto da região. Por isso, as campanhas da ocupação aconteceram sempre no sentido de destruir ou desmantelar a estrutura identitária timorense, em que os referidos elementos são índices por excelência.

Tanto tem bebido o tétum do português que este se tornou constante fonte de caracterização, modernização e elevação estatutária que se pode afirmar que se não fosse o português, linguisticamente falando, e se não fossem os portugueses, politicamente falando, não teríamos hoje um idioma indígena como língua oficial. A cooficialidade responde a e explica-se por essa parceria secular e por essa mutualidade pura e não simplesmente para preencher eventuais lacunas do tétum.

Neste ponto, o caso de Timor-Leste contrasta, por exemplo, com a situação do país vizinho do sul – a Austrália –, em que o inglês (ou os ingleses) eliminou em 200 anos mais de 100 línguas nativas.

Hoje, há documentos comprovativos de como os ingleses perseguiram, caçavam e exterminavam os aborígenes de helicóptero e de armas - portanto, em tempos bem recentes. Quer-se dizer que, se não suprimiram as línguas, mataram seguramente os seus falantes, resultando na morte certa dessas mesmas línguas.

Muito dessas tendências continuam vivas ainda hoje e já estão em atuação em território de Timor-Leste, de forma descarada e sem etiquetas. Frente à imponente devastadora das omnipresentes forças ocupantes, junto às suas instituições pela fidelidade aos princípios norteadores da sua luta, não foi a sua geografia imediata - ou seja, *não foi* o critério da regionalidade - que resgatou o povo. Pelo contrário, a geografia acabou por ser a causa direta do genocídio. Timor-Leste *foi salvo*, sim, pela coordenada da sua história. A história legou-lhe elementos distintivos, irreduzíveis como a língua portuguesa e a fé católica, que embasam a teimosa recusa à integração e a pertinaz negação à submissão às armas ocupacionistas.

A razão de ser da língua portuguesa para Timor-Leste tem a ver com a identidade linguística, a identidade histórica, a identidade cultural, a identidade política do país, e que vai precisamente contribuir para o enriquecimento da região, para a diversidade linguística e cultural, encorajando a convivência sob o princípio de respeito mútuo entre os interlocutores. A geografia foi enganadora e traiçoeira, e ainda não deixou de ser: mudou de cor. O resgate, se algum houve, tem vindo, infalivelmente, da força da razão do povo timorense que se estriba no seu passado histórico e quer ir ao encontro do futuro, ativa, criativa e soberanamente.

IV. BIBLIOGRAFIA

BRITO, Regina Helena Pires de. (2004) A língua adormecida: o caso Timor-Leste. BASTOS, Neusa. (org.) Língua portuguesa em caleidoscópio. São Paulo, EDUC/FAPESP. p. 319-329.

BRITO, Regina Helena Pires de et Côrte-Real, Benjamim. (2003) Língua Portuguesa em Timor-Leste: análise de algumas especificidades fonético fonológicas. Atas do VIII Simpósio Internacional de Comunicacion Social. Santiago de Cuba. V.1, p. 147-151.

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

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

7. CLÁUDIA COSTA RODRIGUES, DOCENTE DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESAS NO INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA, MESTRE EM ESTUDO PORTUGUESES PELA UNIVERSIDADE DE AVEIRO CLAUCOSTA@IPG.PT

"HISTÓRIAS DE MANHAS E PATRANHAS DE ONTEM E DE HOJE: RASGOS DE CONTEMPORANEIDADE NA LITERATURA ORAL PORTUGUESA"



CLÁUDIA COSTA RODRIGUES (à esquerda)

Contar é um movimento criador de cultura, como sublinha João Seabra Diniz. Contar as nossas pequenas histórias populares é, para além disso, visitar o nosso património cultural, preservando-o e defendendo-o dos limites da memória. António Torrado é um dos nomes mais reconhecidos no panorama português da literatura infantojuvenil. Um dos seus entreténs é recontar algumas das histórias tradicionais portuguesas, dando-lhe na maioria das vezes uma roupagem nova, com o objetivo de ensaiar a sua adaptação ao novo público infantil português, necessariamente distinto daquele ancestral que foi ouvindo, mas à moda antiga, a mesma história defronte à lareira.

Assim, o objetivo desta nossa comunicação é apreciar rasgos de contemporaneidade nos três volumes da coletânea *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo* (2002, 2003, 2004) deste contador de “histórias de manhas e patranhas”, como o próprio refere. Ao mesmo tempo, pretende-se mostrar como é mantida a identidade portuguesa, ao salientar marcas da nossa literatura popular de tradição oral.

Convém frisar que os contos que se inserem nesta coletânea, recomendada pelo Júri de Prémios Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças 1984-1985, constam da lista de obras de leitura orientada do 5º ano do Ensino Básico português, o que justifica este nosso atual interesse e nos exige, mesmo que breve, uma referência à atitude pedagógica que o professor/educador deve assumir ao abordar em contexto de sala de aula este material de valor cultural inesgotável, suscetível de outras leituras e impregnado de incontornáveis sentidos.

Escrever livros para crianças não é tarefa fácil. Fernando Pessoa, que dispensa qualquer tipo de apresentações, em alturas afirmou que *“nenhum livro para crianças deve ser escrito para crianças”* (1946: 33). De facto, há muito de complexo em toda a literatura dirigida ao público mais pequeno, mas escrita por adultos que sabem da influência que os contos infantis podem ter na evolução psicológica das mesmas, que veem neles projetadas situações de vida, mesmo que subentendidas no universo do maravilhoso e do fantástico. Por isso, e segundo analisa Cármen Bravo-Villasante, *“as crianças divertem-se com eles, e contentam-se com o aparente, e nós, os adultos, descobrimos um profundo simbolismo”* (1977: 33).

Para todos os efeitos, temos a convicção de que os autores que se dedicam a escrever literatura infantil, ao tentarem mergulhar *“num reino de infâncias, [já] atingiram o reino da infância”* (1984: 106), nas palavras de Bárbara Vasconcelos de Carvalho, dado o respeito que se tem pelo espírito que envolve essas histórias. Tal cuidado torna-se mais vinculativo se se tratar de breves narrativas de tradição oral popular que, apesar do histórico geracional, de muitos séculos, continuam atuais pela mestria com que vão sendo contadas. Os contos de António Torrado, reunidos em *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*, em tudo respeitam esta visão e ir-nos-ão ocupar nos próximos minutos. Mas antes de mais qualquer coisa, é conveniente fazermos algumas reflexões, dada a natureza deste trabalho.

António Torrado desde há muito que se dedica a (re)contar histórias para um público infantojuvenil, que se tornou seu fã, se bem que entre os adultos também encontra muitos admiradores do seu trabalho. Começou a escrever com 18 anos, ao alinhar depois a sua principal atividade profissional nesse sentido, sendo hoje consensualmente considerado um dos autores mais emblemáticos da literatura infantil portuguesa. Possui uma obra muito extensa e diversificada que se vem afirmando desde os anos sessenta. Esta integra textos de raiz tradicional e popular, textos

estes que repetidamente estão envoltos pelo misticismo e pelo fantástico, e por isso estabelecem conexões com a realidade da infância. Segundo Mircea Eliade, *“a criança vive num tempo místico, paradisíaco”* (2000: 73).

Na verdade, o escritor em causa, preocupado com os sinais do tempo, que afastam cada vez mais a realidade popular da erudita, tem feito um constante esforço para fixar no papel, isto é, num suporte eventualmente mais duradouro, as narrativas que fazem parte da consciência coletiva do povo. Na sua prolixa obra há, portanto, uma necessidade urgente de fixar este património cultural de natureza volátil, através do uso de uma capacidade criativa singular que lhe é característica e que já lhe deu direito a merecidos reconhecimentos e vários prémios ao longo da sua carreira.

Contar é, então, o que António Torrado melhor faz. João Seabra Diniz entende que *“contar é um movimento criador de cultura”* (1991: 75). Contar as nossas pequenas histórias populares recheadas de ancestralidades, é, para além disso, revisitare a nossa identidade cultural, defendendo-a, assim, dos limites da memória. Na visão de Carlos Reis, estas narrativas enraízam-se *“em ancestrais tradições que faziam do ritual do relato um fator de sedução e de aglutinação comunitária”* (1998: 79), pois há um investimento na capacidade de seduzir o recetor. Por outro lado, funcionam como uma espécie de estímulo mental, e tanto assim é que Óscar Lopes é de opinião que *“a arte de narrar tem uma importância primordial, dado que contar faz parte dos atos fundamentais da vida psíquica – é a organização do mundo exterior e do mundo interior”* (1991: 65). Lembremo-nos que etimologicamente o verbo contar se confunde entre os sentidos matemático e narrativo, uma vez que o segundo compreende a ordenação e enumeração mentais de várias ideias.

António Torrado tem muitas vezes por objeto a recriação, no puro sentido da palavra, de textos populares, revelando-se um conhecedor profundo desta herança cultural. A partir deles, e com um maior ou menor grau de afastamento, constrói a sua narrativa, sendo esta a reinvenção da história primeira, mesmo que às vezes lhe conheça várias versões, diferentes enredos ou fins menos parecidos. Sobre isto, Alexandre Parafita defende que *“dada a ausência de um suporte material de fixação, a literatura popular de transmissão oral apresenta múltiplas variantes, que traduzem, por um lado, os espaços geográficos em que fluem, e, por outro, as «conveniências» das gerações por que foram passando”* (1999: 45).

Doutra parte, Vítor Quelhas advoga que a transmissão tradicional do saber passa essencialmente pela oralidade que, segundo ele, *“está por certo condenada a desempenhar um papel cada vez menor, tanto mais que tende a ser considerada pela cultura dominante – a elite letrada urbana – como vestígio residual, apanágio ancestral dos iletrados ou marcas de uma inferioridade sociocultural”* (1999: 8). Tanto quanto se nos afigura, nas produções literárias da nossa literatura popular, tais manifestações de tradição oral estão ainda muito vivas no quotidiano das gentes que continuam a re-editá-las, através da sua transmissão entre gerações, contribuindo, assim, para demonstrar a sua eficácia e a sua força comunicativas. De facto, este género literário não só permite cimentar a identidade cultural de um povo, como facilita a construção de uma dada imagem do mundo, por parte das crianças, já que também se assume como veículo de comunicação e reprodução sociais.

António Torrado mantém-se, então, fiel às fontes populares. Há, efetivamente, por parte deste escritor um profundo desejo de regressar às origens, demonstrando com tal atitude possuir um conhecimento abrangente não só da literatura de tradição oral, mas da literatura em geral, uma vez que se movimenta com todo o à-vontade nas águas revoltas do cânone literário. À conta deste assunto, é imprescindível escutar as palavras do próprio no seu livro *Milhões de Livros, Biliões de Histórias* onde ele assume uma posição entre a literatura a que chama institucionalizada e a de tradição oral, ao colocar estas irónicas questões: “*E o que é a literatura, avaliando todo o percurso da humanidade, senão uma recém-vinda, um meio de expressão relativamente recente para veicular invenções, idiossincrasias, fastos, ornamentos do espírito? Se até alguns dos primeiros escritores antologáveis, um tal Homero, um tal Esopo, se confundem com as histórias e lendas que improvavelmente escreveram, de que vale estabelecer e entulhar sob o peso de milhões de livros o caudal imenso do património narrativo tradicional que, não obstante, resiste e brota em fontes de inspiração inesgotáveis?*” (1996: 5).

De resto, este saber permite-lhe, através de uma original e encantadora, senão encantatória, técnica de escrita, estabelecer nexos entre a tradição de um povo e de um país com referentes, por vezes díspares, de uma realidade que inclusivamente pode ser contextualizada na contemporaneidade.

Após estas considerações, debruçar-nos-emos em particular sobre a escrita de António Torrado. Olhamos, então, os contos da coleção de que nos ocuparemos daqui para a frente, composta por três volumes, cujo primeiro foi publicado em 2002, o segundo em 2003 e o último em 2004, todos com ilustrações de Maria João Lopes e todos pela Editora Civilização, apesar de cada texto ter sido originalmente dado a conhecer ao público pela Editora Comunicação, a partir de 1984.

Este *corpus* literário, recomendado pelo Júri de Prémios Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças 1984-1985, inclui textos cujas temáticas agradam sem dúvidas às crianças, como desde sempre deliciaram o povo que as escutava em ambiente descontraído. Há neles um aspeto comum. Com efeito, todos têm a sua origem no povo, como o título indica, e ao mesmo tempo são dirigidos ao pequeno público. Por isso, tal exige-nos algumas reflexões quanto ao vínculo entre o conto popular e o infantil. Sem pretender obviamente esgotar este assunto, o que seria impensável nesta nossa comunicação, é interessante salientar que, no plano da expressão, os dois recorrem invariavelmente a um discurso conciso, havendo portanto uma concentração e unidade dramáticas.

Dispõem de uma linguagem assinalada pela coloquialidade e um estilo simples, onde são visíveis formas verbais estereotipadas, ao ponto de se saberem de cor, para além de possuírem um vocabulário bastante acessível, auxiliador do contacto com os ouvintes, pois facilitam a familiarização com a realidade narrada. Aliás, em ambos os casos explora-se a proximidade discursiva entre o narrador e o narratário o qual, não em poucas ocasiões, é transformado em cúmplice do primeiro, o que torna a matéria textual interessante e bastante peculiar. No que diz respeito ao plano do conteúdo, também há pontos de contacto que unem os contos populares aos infantis.

De entre outras coisas, com frequência estamos perante personagens que lidam com a fantasia que, em último grau, torna as histórias algo inverosímeis. Movimentam-se na intriga em busca da sua felicidade ou de um ideal, que obriga a um autoconhecimento e às vezes à consciencialização da sua identidade cultural. Por esse motivo, as histórias

em causa têm normalmente um final feliz, detetando-se nas entrelinhas o recado moralizante. Apresentam um único núcleo dramático, repudiando estruturas complexas, visto que se apoiam num esquema simples que vai ao encontro da elementaridade e da simplicidade da mente popular e, claro, da infantil.

Estes aspetos podem ser observá-los na escrita de António Torrado. Na realidade, em *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*, é ponto assente a diegese terminar com um final feliz. Porém, há duas situações curiosas a este respeito que merecem o nosso comentário. Em primeiro lugar, no conto *Gustavo, o Estrejitante Aprendiz* há dois desfechos para a mesma história que o narrador faz questão de frisar, ao empregar as palavras “*como ma contaram, não fechava assim*”. Conquanto, decide dar a conhecer ao leitor um outro final, inventado por ele, desabafando no texto “*desconsolado desfecho este, que não adoto no meu contar*”. No segundo caso, e em contraste com os outros contos da coletânea, há um cujo fim não é o desejado, destoando do lugar-comum “*viveram felizes para sempre*”. Trata-se de *A Bela Micaela e o Monstro da Pata Amarela*.

Nesta coleção, quase todas as narrativas começam por “*era uma vez...*”, que Carlos Reis diz ser própria da tradição popular e infantil e que denuncia uma clara associação a “*uma atmosfera quase mágica instaurada pela expressão*” (1998: 79). Por seu turno, António Torrado tem por hábito, o que se tornou num estilo pessoal, de finalizar as suas reinvenções com a frase-parágrafo “*e a história acaba aqui*”, se bem que no último volume publicado o mesmo ser dito mas por outras palavras. Parece-nos que esta maneira de iniciar e terminar os contos revela-se numa espécie de ritual que lhes dá sentido, já que sem isto é como se eles não tivessem valor ou deixassem de ser populares e/ou infantis, pura e simplesmente.

Para além do enredo da diegese em si, este contador de “*histórias de manhas e patranhas*”, como o próprio se autodefine, faz questão de as recheiar com pormenores narrativos de bastante interesse e funcionalidade, como é o caso da onomatopeia, que Alexandre Parafita diz ser “*um recurso carateristicamente oral, e com ela o emissor amplia o seu poder de comunicação com a audiência*” (1999: 126).

Para servir de exemplo, em *As Três Fortunas do Lobo Feroz* aparece “*rru-rru-rru*” do ressono e “*atchim*”, “*zás, catrapás, pás*” surge em *Gustavo, o Estrejitante Aprendiz*, e “*bzz-bzz*” no conto *Vem Aí o Zé das Moscas*, sendo estas mais clássicas e reconhecidas sem dificuldade pelo auditório. Em *Sebastião e Bastião contra a Bicha das Sete Cabeças* o som dos sinos é reproduzido textualmente em “*tão-baladão*”, que, reparamos, já não é uma onomatopeia tão vulgar e que o escritor teve o cuidado de adaptar à fonética portuguesa.

Para além destas, há outras marcas de oralidade, identificadas em interjeições, como “*caramba*” ou “*viste-la*”, ou em expressões mais elaboradas que provam a intencionalidade do escritor em revestir a sua escrita de um estilo mais coloquial e, por isso, mais próximo do pequeno público. Tal verifica-se, por exemplo, nas histórias *Olho Vivo, Pé Ligeiro e Mais Amigos* onde se lê “*mas isso pertence a outra história que já não é da nossa conta. Cala-te, boca*”, em *As Três Finórias* que regista “*mas adiante que há mais para contar*”, ou em *Vem Aí o Zé das Moscas* que diz “*mas a nossa história é outra. Estamos a desviar-nos. Onde é que nós íamos?*”. De facto, é como se estivessem ambos reunidos, como comprova o pronome pessoal “*nós*”, num qualquer local a escutar a história popular, como à maneira antiga, o que ajuda a criar, de resto, uma predisposição por parte dos leitores para acompanhar o evoluir da narração, criando-

se, segundo conclui Maria Emília Traça, “*uma tensão-atenção mútua em que as mínimas reações são lidas e inscritas nos meandros do relato, que assim se vai moldando e fluindo*” (1992: 130).

Outra particularidade da escrita de António Torrado, que nos remete para um ambiente tipicamente popular, é o facto de ele usar com frequência a pergunta, com o objetivo de indagar diretamente os leitores, cuja resposta muitas vezes vem logo a seguir. Isto sucede, por exemplo, no conto *Sapateiro Remendeiro, Muito Trabalho e Pouco Dinheiro*, onde o narrador questiona “*e sabem o que achou dentro do estômago da garoupa? Uma pedra muito brilhante...*” ou naquele cujo título é *Gustavo, o Estrejitante Aprendiz*, em que ele diz “*querem apostar a quem coubera o cavalo ou nem vale a pena?*”, continuando mais à frente “*há que dizer já, para não alarmar os leitores*”. É, porventura, uma maneira de atrair a atenção de quem lê com resultados mais vinculativos, porque a curiosidade infantil, como a do povo, é rapidamente saciada. Assim, as crianças sentem que o narrador está a dirigir-se a elas, criando-se deste modo elos de afinidade mais firmes com a intriga. Outro momento caricato acontece quando o narrador entra numa espécie de diálogo com os leitores, ou para fazer considerações sobre o que narrou, como se lê em *D. Pimpão Saramacotão e o Seu Criado Pimpim*, visto ele dizer “*não perceberam patavina, pois não?*”, ou para lhe adiantar dados da intriga e avisá-lo, como faz em *Sebastião e Bastião contra a Bicha de Sete Cabeças*: “*Respiremos, descansemos, serenemos, ainda que por pouco tempo, porque o pior ainda está por vir*”.

Nos textos de António Torrado aparecem de igual modo expressões de índole popular. Seleccionamos apenas algumas. Para além de “gandulo”, “lá para arriba”, “adentro”, todas elas em *Toca que Toca, Dança que Dança*, “a catraia” ou a “cachopa” que se podem ler em *Maria Rosa e os Sete Veados Barbudos*, assim como “ó da casa... é gente de paz” usada no conto *Quarenta e Dois mais Vinte e Um*, são similarmente empregues verbos como “abalar”, “atinar”, “amandar-se”, “acudir” e, vezes sem conta, o substantivo “vossemecê(s)”, forma de tratamento que ainda hoje ouvimos pelas aldeias na boca dos mais velhos. Ainda quanto a expressões vocabulares, e em contraponto com as da tradição popular, o autor utiliza umas tantas mais atuais e juvenis. Por exemplo, na história *Sabino Fez-se Leve* lemos a páginas tantas “avisar o pessoal” e “não tinha cheta”. Este é um sinal de modernidade da escrita que se vê adaptada às novas realidades, o que vem provar os rasgos de contemporaneidade da sua obra.

Ainda no que concerne à proveniência popular da história, em *Quarenta e Dois mais Vinte e Um* esta informação é fornecida pelo narrador de forma expressa na introdução, fazendo o contraponto da situação com a atualidade ao usar a expressão “nós da cidade”. Aliás, esta narrativa merece-nos uma atenção mais demorada, porque o narrador, entidade onde o autor sempre se esconde, comunica claramente que se entretém, não raras vezes, a recolher histórias por entre o povo. Assim, coloca na boca de um personagem, que por sinal admite tratar-se de um velho amigo já falecido, o Dr. José Pedro Dias, a quem ele dedica o texto, a seguinte passagem: “*Ouvi dizer que o amigo maquina umas histórias para arrumar nos livros...*”. E desenvolve um pouco adiante: “*E se lhe contasse uma que eu cá sei, desde que a minha avó ma contou, que já lha tinha contado a avó dela? Apetecia-lhe?*”. Reparemos nas marcas de carácter oralizante que imperam no discurso. Numa outra narrativa, designadamente em *O Senhor de Bengala de Castão de Prata*, para além de se repetirem locuções como “naquele tempo” ou “no diz que diz”, há logo de início o registo textual de que a história já foi contada ao narrador, cabendo-lhe também a ele essa função, ao se enquadrar, assim, no perfil dos contos de tradição popular oral. Curiosamente, e mesmo no fim da diegese, é dado o entender de que o protagonista podia bem ser um familiar do avô do autor, havendo deste modo a interligação entre a ficção e a

realidade, entre o passado e o presente. Na história *Sapateiro Remendeiro, Muito Trabalho Pouco Dinheiro* torna-se a ter a sensação de que a personagem mais nova do entrecho existiu na realidade, pelas insinuações que o narrador faz, lendo-se no seu fecho “*havia de ser um homem de muita fama. Até parece que foi...*”.

Episódio semelhante é apresentado em *Dr. Grilo, Médico de El-Rei*, onde o narrador, com subtil argúcia, deixa antever, sem nunca o declarar abertamente, que esta história se teria passado de verdade, o mesmo acontecendo em *Gustavo, o Estrejitante Aprendiz*, que utiliza truques discursivos semelhantes. O desabafo “segundo consta”, que vem no conto *O Menino Grão de Milho*, ainda confirma mais esta ideia, já que ao narrador cabe unicamente contar apenas aquilo que ouviu, sem responsabilidades no enredo, que nós sabemos ser pura ilusão criada pelo universo da escrita de ficção. Por outro lado, em *A Máquina Prodigiosa de Pedro Ovelheiro*, o narrador insinua que uma verdade de há muitos anos passou a ser ficção por força do tempo, como acreditamos ter acontecido no passado a muitas histórias populares. Citamos: “*Não tinha importância a demora, porque as novidades, passado tempo, transformam-se em histórias para entreter os serões*”.

Ainda no que toca a esta questão, leem-se com frequência no *corpus* textual em estudo versos em rima ou canções populares que enriquecem a história e normalmente adiantam ou rematam partes fundamentais desta. Tal acontece, por exemplo, nas narrativas *O Menino Grão de Milho*, *O Macaco de Rabo Cortado* ou *A Tristeza da Princesa e o Coelho Vermelho*. Com efeito, António Torrado obrigou-se a conservar o mais tradicional destas histórias populares, se bem que investiu com alguma originalidade nos pormenores que lhes acrescentou. Por seu turno, há também a reportação a realidades relativas ao passado histórico português, no que concerne ao tema da emigração para o Brasil e para África, em busca de fortuna, como exploram as narrativas *Quatro Ovos Quanto Custam?* e *Olho Vivo, Pé Ligeiro e Mais Amigos*. Na história *A Raposa das Botas Altas* aparece uma raposa a cantar o Hino da Maria da Fonte e no texto *A Máquina Prodigiosa de Pedro Ovelheiro* pode ser recolhida a expressão idiomática “*mais velho que a Sé de Braga*”, sendo que ambas reúnem um potencial sociocultural bem português.

Por fim, faz-se em *Gustavo, o Estrejitante Aprendiz* uma menção direta ao “cavalo do Terreiro do Paço”, realidade do património nacional, como todos sabemos. Contrastando com o exposto até aqui, em *Pedro Malasartes*, a história começa a ser contada na atualidade e a prova disso são as várias referências àquilo que se usa hoje em dia, como é o caso da máquina de lavar a roupa ou o relógio de pulso que o miúdo traz posto. Contudo, tal serve para fazer a ligação com a outra história, a que contavam os antepassados. O antigo e o atual também se amalgamam em *Gustavo, o Estrejitante Aprendiz*, já que o narrador, para explicar o que significa a profissão referida no título, recorre a exemplificações pertencentes ao mundo moderno como “repuxos, no meio de uma rotunda, com automóveis a andar à volta”.

Ao pular constantemente da tradição para a atualidade, António Torrado permite algumas interferências pessoais nas narrativas, misturando com isso os dois planos, o da ficção e o da realidade, quando recorre a expressões textuais como “desconfio que”, no conto *Sebastião e Bastião contra a Bicha das Sete Cabeças*, “eu sei lá que mais” em *As Três Finórias* ou “vá-se lá saber porquê” no conto *A Tristeza da Princesa e o Coelho Vermelho*. Porém, o exemplo mais significativo é aquele que se averigua na narrativa *Sabino Fez-se Leve*, dado que o narrador em parágrafo introdutório avisa desde logo os leitores que “esta história vai meter um bocado de impressão”, advertência que fica justificada

quando, mais à frente da intriga, alguns personagens se automutilam, o que o leva a defender-se com o seguinte desabafo: “*Eu não avisei, ao princípio, que a história era de meter impressão? Até a mim me custa contá-la. Poupe-me. Por favor, dispensem-me pormenores*”.

Porque são marcas visuais dos tempos de agora, uma palavra para as ilustrações de Maria João Lopes. Estas concorrem em paralelo com o texto e muito iluminam a história apresentada por escrito, chegando mesmo a esclarecer o leitor de um ou outro pormenor mais difícil de descrever, através das considerações que vão sendo feitas, normalmente em tom jocoso. O principal objetivo é o de estabelecer pontos de conexão entre as mensagens verbal e icónica, esta última assumindo um papel preponderante neste género literário. Há, de resto, referências explícitas de António Torrado às ilustrações e, claro, à ilustradora, designadamente na narrativa *Sabino Fez-se Leve*, da qual transcrevemos este pedaço: “*Deitou as mãos à cabeça, quando viu o que na ilustração estão vendo. Porque hei de eu cansar-me a descrever o que está bem à vista e desenhado e pintado com todo o apuro? Sorte tenho eu em poder valer-me da arte da Maria João para aliviar-me da escrita*”.

No conto *A Bela Micaela e o Monstro de Pata Amarela*, a uma certa altura aparece uma ilustração com um aspeto tenebroso, tal como a passagem da intriga. As cores escuras e carregadas contrastam com as vulgarmente utilizadas nesta coletânea que são vivas e que, aliás, associamos rapidamente ao ambiente infantil. Outro exemplo curioso é a sugestão que o narrador dá ao pequeno leitor para apreciar o aspeto do desenho para mais facilmente ficar a conhecer características físicas da personagem, como acontece no conto *Pedro Malasartes*, cuja referência é assim feita: “*Peço a especial atenção da amiga ilustradora para o pormenor*”. Cumpre-nos ainda informar que o narrador também faz apelos explícitos para que os leitores apreciem os desenhos que acompanham a mensagem verbal, como se verifica, por acaso, em *Sebastião e Bastião contra a Bicha de Sete Cabeças*, que textualmente propõe: “*Se repararem bem, não de ver que o rei é o único que não traz armadura*”.

Para concluirmos este nosso trabalho, convém ainda acrescentar que os contos que se inserem nesta coleção de três volumes constam da lista de obras de leitura orientada do 5º ano do Ensino Básico português. Assim, é importante que a atitude pedagógica do professor/educador em contexto de sala de aula se faça respeitando este material de valor cultural inesgotável. Afinal, António Torrado reconhece a vital importância da literatura infantil enquanto veículo de mensagens de cariz essencialmente educativo e pedagógico, promovendo valores de vida que toda a criança deve interiorizar, ao eleger por excelência a liberdade de expressão e o respeito pela diferença.

A aposta na comicidade ajuda a passar a mensagem. De facto, o humor é comum neste género de narrativas que, na perspetiva de Blanco Pérez, têm a função socialmente aceite de “*divertir, ensinar, estabelecer laços de união entre os membros do grupo, ridicularizar defeitos*” (1994: 17). Porque o riso pode ter uma fundamentação pedagógica, António Torrado utiliza-o com alguma frequência nas suas histórias, para além de esta característica ser muito apreciável pelas crianças. Não obstante, o registo poético com recurso a imagens simbólicas é também uma constante na sua obra, ainda mais porque para o autor os valores poéticos assumem um posicionamento central em qualquer projeto educativo.

Em suma, é fundamental que os nossos alunos conheçam estas histórias que culturalmente lhes pertencem, e que, como legado intergeracional, já foram também pertença dos seus antepassados que garantiram a fiação do novelo da memória. Estas crianças, que prontamente se tornarão adultos, familiarizados desde tenra idade com a sua cultura popular, adquirirão, segundo Lopes Graça “*um reportório que, continuando a ser praticado e enriquecido pela vida fora, constituir[á] um tesouro de alegrias e estímulos que, a todas as horas e em todas as ocasiões, [...] os identificar[ão] consigo mesmo e com a terra-mãe*” (s/d: 40). E como João Seabra Diniz conclui “*a memória partilhada torna-se um património de emoção e sabedoria*” (1991: 75). Tal e qual. Assim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bravo-Villasante, Cármen (1977) *História da Literatura Infantil Universal*, Lisboa: Editorial Veja.
- Carvalho, Bárbara Vasconcelos de (1984) *A Literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica*, São Paulo: Global Editora.
- Diniz, João Seabra (1991) “Era uma Vez, Outrora, Agora...”, In *Atas do Segundo Encontro de Literatura para a Infância*, Coimbra: ESE – Instituto Politécnico de Coimbra.
- Eliade, Mircea (2000) *Mito e Realidade*, São Paulo: Editora Perspetiva.
- Graça, F. Lopes (s/d) *A Canção Popular Portuguesa*, Lisboa: Edições Europa-América.
- Lopes, Óscar (1991) “O Conto: Algumas Leituras”, In *Atas do Segundo Encontro de Literatura para a Infância*, Coimbra: ESE – Instituto Politécnico de Coimbra.
- Parafita, Alexandre (1999) *A Comunicação e a Literatura Popular*, Lisboa: Plátano Editora.
- Pérez, Domingo Blanco (1994) *História da Literatura Popular Galega*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Pessoa, Fernando (1946) *Páginas de Doutrina Estética* [sel., pref. e notas de Jorge de Sena], Lisboa: Inquérito.
- Reis, Carlos (1998) *Dicionário de Narratologia*, Coimbra: Almedina.
- Traça, Maria Emília (1992) *O Fio da Memória – Do Conto Popular ao Conto para Crianças*, Porto: Porto Editora.
- Torrado, António (1996) “Milhões de Livros, Biliões de Vozes”, In *Boletim Cultural*, VIII Série, nº 2, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Bibliotecas e Apoio à Leitura.
- Torrado, António (2002) *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*, vol. 1, Porto: Civilização Editora.
- Torrado, António (2003) *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*, vol. 2, Porto: Civilização Editora.
- Torrado, António (2004) *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*, Porto: Civilização Editora.

8. EDSON LUIZ DE OLIVEIRA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA, JUVENTUDE E DESPORTO DE TIMOR-LESTE – COOPERAÇÃO BRASILEIRA



EDSON DE OLIVEIRA E O REITOR DA UNIVERSIDADE NACIONAL DE TIMOR – BRAGANÇA

A LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR-LESTE NO PERÍODO PÓS-CONFLITO.

Com base nos mais recentes relatórios apresentados por observadores do Banco Mundial e Nações Unidas radicados no Timor-Leste, pretendemos realizar um diagnóstico da situação da língua portuguesa nesse país no período que vai do reestabelecimento da normalidade política até os dias atuais. Esse período vem sendo comumente denominado de “período pós-conflito”, embora muitas questões fundamentais referentes à aplicação da política linguística não tenham ainda sido inteiramente solucionadas. Essa situação pode ser analisada e comparada com os casos de outras ex-colônias portuguesas como Macau, Goa, Moçambique e Angola. Momento atual, os acontecimentos políticos se entrelaçam a todo o momento com os fatos linguísticos. Depois da pacificação do país, a ONU se retira gradativamente, deixando a tradição do multilinguismo e da tolerância. Um novo período se inicia, a paz

é a continuação da guerra por outros meios, os conflitos linguísticos continuam. A partir dos relatórios deixados pelas comissões de trabalho é possível se observar as tendências predominantes no cenário político no Timor-Leste. Metas educacionais se associam às normas de uso das línguas oficiais – o Tétum e o Português. A implementação da nova política linguística tem sido um desafio por uma série de razões.

A implementação da nova política linguística no Timor-Leste, que tem o Tétum e o Português como línguas oficiais, vem sendo um desafio por uma série de razões. Historicamente falando, essa é uma ocasião especial para se discutir a situação da Língua Portuguesa nesse jovem país do Sudeste Asiático. A língua portuguesa, que chegou a ser proibida no Timor-Leste durante a ocupação indonésia, hoje está garantida pela Constituição. O período atual vem sendo comumente denominado de “período pós-conflito”, embora muitas questões fundamentais referentes à aplicação da política linguística não tenham ainda sido completamente solucionadas.

Na ocasião da Declaração Constitutiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em 17 de julho de 1996, o Timor-Leste ainda estava anexado à Indonésia e o Português era uma língua proibida. Muitos fatos se sucederam nesses últimos anos: o Timor-Leste é hoje um país independente e multilíngue, sendo o mais jovem país da CPLP. O retorno da estabilidade política deu origem a uma fase que vem sendo apontada como “período pós-conflito”. No entanto, ainda resta um país para ser reconstruído. Na área da Educação, muitas decisões devem ser tomadas. Há que se digerir o passado colonial que não se apaga com decretos. O que fazer com um currículo escolar todo escrito em língua indonésia? Como estabelecer o Português como língua de instrução, quando a maioria dos professores não domina essa língua? São apenas algumas questões, dentre muitas, a serem respondidas. Porém, as soluções nem sempre são facilmente encontradas.

1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA

O Tétum e o Português são hoje garantidos pela Constituição da República Democrática do Timor-Leste como línguas oficiais. A Constituição também garante que o Tétum e as outras línguas nacionais sejam valorizadas e desenvolvidas pelo Estado (1). No entanto, num passado não muito remoto, durante a ocupação indonésia, o Português foi uma língua banida:

“o português era oficialmente proibido. Proibido em todas as escolas, meios de comunicação, a imprensa em português foi proibida. O único órgão social que continuou a defender o Português era a Igreja Católica, que teve o papel de defender o patrimônio português, que é o canal principal da influência portuguesa.” (2)

Mas, não somente o Português, também o Tétum que é a língua franca do Timor-Leste, já foi reprimido. Referindo-se aos tempos de sua infância, José Ramos-Horta, ganhador do Prêmio Nobel da Paz em 1996, nos narra o seguinte episódio:

“Durante sete anos, essa foi a rotina em Soibada. Apanhávamos por motivos insignificantes, como falar Tétum ou qualquer outra língua timorense. Entre centenas de alunos que chegavam a Soibada a cada ano, menos de um por cento sabia falar algumas palavras em Português! A única maneira de contornar o problema era ficar sem falar durante dias e dias a fio, ou então se dirigir aos outros com o máximo de discrição.” (3)

Nos últimos instantes do século XX, Portugal finalmente encerra sua era de pretensões imperiais. Em 1999 a China retoma o exercício da soberania sobre a Cidade-Estado de Macau, de acordo com o princípio “um país, dois sistemas”, Macau passa a ser uma Região Administrativa Especial da República Popular da China. Enquanto isso, o Timor-Leste dizia um glorioso “sim” ao Referendo sobre sua total autonomia da Indonésia, num clima da mais completa insegurança, e pagando muito caro pelo seu termo de opção.

Durante o período da ocupação indonésia, os timorenses pouco participaram da administração e do ensino. As posições de gestão, administrativas, profissionais e técnicas, foram na sua maioria ocupadas por cidadãos indonésios. No setor da educação, enquanto 20 por cento dos professores da educação primária não eram timorenses, essa cifra chegava a 90 por cento dos professores da educação secundária.

Depois do Referendo sobre a Independência de Timor-Leste em relação à Indonésia, a violência invadiu o país, edifícios foram incendiados, e 95 por cento das escolas foram danificadas, quatro em cinco escolas foram destruídas. Porém, os danos não foram unicamente físicos. Quase todos os professores não timorenses abandonaram o país, precipitando o colapso geral do sistema de educação (4).

A situação somente vai começar a se reverter com a chegada dos Capacetes Azuis das Nações Unidas. Então, o país iniciou uma campanha rápida de reconstrução, logo que a Força de Paz chegou e depois do estabelecimento de uma Administração de Transição, período em que o saudoso Sérgio Vieira de Melo assume a liderança do País. No curto período de dois anos, com a ajuda de muitos educadores timorenses dedicados e o apoio financeiro e técnico da comunidade internacional, muitas escolas foram reconstruídas, contratados novos professores, e o sistema de educação, enquanto ainda não completamente restabelecido, tornou-se operacional outra vez em inícios do ano letivo de outubro de 2001 (5).

2. PERÍODO PÓS-CONFLITO

No período pós-conflito que estamos vivenciando agora, a implementação da nova política linguística tem sido um desafio por uma série de razões, metas educacionais se associam às normas de uso das línguas oficiais. Na maioria das vezes, somente aqueles professores que concluíram a educação secundária antes da invasão indonésia em 1975 falam razoavelmente o português. Os demais, compondo a vasta maioria de professores, foram educados em língua indonésia. É verdade que o governo vem organizando cursos de português de poucas horas semanais, mas isso pode não ser o bastante para que os professores adquiram a nova língua suficientemente bem para se comunicar de modo eficaz com os alunos, desenvolver conhecimentos e habilidades, observar e avaliar resultados envolvendo uma porção de assuntos acadêmicos.

Os alunos que estudam com professores os quais não possuem eles próprios proficiência em português estão menos aptos a atingir o domínio da língua. Uma vez que a linguagem governa o pensamento e o processo cognitivo, uma proficiência precária na língua de instrução tende a impedir o domínio do professor sobre os conceitos, comprometendo seu desempenho.

O português é a terceira ou quarta língua para muitos alunos. Também, aquelas crianças que a língua materna não é o Tétum, terão que aprendê-la primeiro. Embora sendo a língua materna de apenas 16 por cento da população, o Tétum se tornou a língua franca para muitos outros e não aparenta grande dificuldade de aquisição. Porém, isso significa que muitas crianças aprenderão a própria língua materna em casa e depois terão que aprender o Tétum (quando esse não é a sua língua materna), e depois o Português, para compreenderem a instrução que irão receber na escola. Os alunos que iniciaram a escola antes de 1998 também tiveram que aprender a língua indonésia.

O Tétum é mais usado nas escolas frequentadas por alunos das camadas mais pobres, e a língua indonésia e o Português são mais comumente usados em escolas frequentadas por crianças provenientes de camadas com maior rendimento. Portanto, a introdução de uma nova língua de instrução tende a ser mais problemática nas áreas mais pobres que nas áreas mais abastadas. Além disso, os materiais didáticos para o ensino de língua são escassos, o que torna difícil para os alunos desenvolverem habilidade de leitura em qualquer das línguas, principalmente para aqueles provenientes dessas camadas de menor poder aquisitivo.

O papel do Ministério da Educação e Cultura (MEC) consiste em prestar acesso à educação de qualidade desde o ensino primário até o secundário, através de bons materiais de ensino, professores bem formados, equipamentos e instalações escolares adequadas; desenvolver um quadro para prestação de ensino superior de qualidade; aumentar a produtividade e os níveis de vida por intermédio da educação não-formal; dar sustentação à identidade nacional, apoiar as manifestações artístico-culturais do Timor-Leste. Quanto à língua de instrução, o objetivo a médio prazo é o seguinte: acelerar a reintrodução efetiva do Português e do Tétum nas escolas. (6)

Por encomenda do Banco Mundial, o professor brasileiro Amâncio Nunes Chateaubriand fez um diagnóstico a partir de questionários e roteiros de observação. Chateaubriand ensina a disciplina de Matemática, mas de imediato constatou-se que o problema maior é de comunicação, ou seja, da língua de instrução. Os questionários buscavam verificar o domínio da língua portuguesa, aplicados a professores timorenses. Entre as considerações retiradas de tais instrumentos, reforçadas por um encontro inicial com os professores durante um curso de capacitação, “verificou-se que não dominam o uso do Português.” (7)

No que se refere aos recursos didático pedagógicos utilizados, constata-se que os professores ainda se limitam ao uso de livros didáticos em língua indonésia por falta de material disponível em Tétum ou Português.

Por outro lado, eles próprios não dominam suficientemente o Português a fim de traduzirem esses manuais para os alunos. Recomenda-se, então, a elaboração de livros didáticos bilíngues (Português e Bahasa Indonésia) para os professores, pelo menos nesse momento transitório. Uma vez que o Tétum não atende à demanda de termos matemáticos, os quais são emprestados da língua portuguesa. E como fazer quando o professor não domina o Português? Esta, portanto, é uma fase de transição, mas que já poderia resultar em produções de materiais didáticos mais condizentes com a síntese que os professores timorenses fazem diante das diferenças e semelhanças encontradas por eles em suas práticas docentes (8).

Com a chegada de 47 professores da Missão brasileira de Cooperação Técnico-Educacional, em abril de 2005, essas lacunas começaram a ser preenchidas. Uma equipe composta de participantes dessa Missão iniciou, no Instituto de Formação Contínua de Professores a elaboração de “um material institucional em língua portuguesa para colaborar com o desenvolvimento das disciplinas do primeiro ano do Ensino Pré-Secundário, objetivando alargar e aprofundar a visão dos professores e alunos sobre a cultura do Timor-Leste e a ciência universal (9). São as chamadas “sebentas”, manuais escolares para as disciplinas de Geografia, História, Biologia e Química. Essa parece ser uma iniciativa que avança na direção certa, mas ainda é apenas um primeiro passo de um longo caminho a ser percorrido. É importante também destacar que esses recursos didático pedagógicos não podem ser importados de outras realidades, sem vínculo com o contexto pós-colonial timorense.

Baseado nas oficinas que ofereceu no Instituto de Formação Contínua de Professores, Chateaubriand fez as seguintes recomendações: “Considerando a adoção da língua portuguesa como língua de instrução, e a necessidade de um ensino de Matemática pautado na melhoria da qualidade de vida do timorense, e ampliação do acesso às novas tecnologias, recomendo a criação de grupos de professores de Matemática compostos por timorenses e não-timorenses. Esses grupos devem se dedicar à elaboração de metodologias de ensino de Matemática mais apropriadas para o atendimento das demandas locais a partir das diferentes realidades vivenciadas em suas escolas.” (10)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, refletindo as prerrogativas constitucionais, o Currículo Base da Educação Secundária observa a seguinte diretriz: a utilização da Língua Portuguesa e do Tétum como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (11). Os resultados da aplicação dessa norma se fazem sentir gradativamente. As crianças estão recebendo sua educação fundamental em Língua Portuguesa e já podem conversar com suas avós que aprenderem essa língua nos tempos anteriores a 1975.

No entanto, a maior carência agora é de uma infraestrutura linguística capaz de dar sustentação às iniciativas do MEC. Nesse particular, é a Cooperação Portuguesa que parece estar mais avançada: nos dois últimos anos letivos foram criadas 33 bibliotecas em 12 distritos. A área de comunicações também é uma preocupação da Cooperação Portuguesa, que conta com dois programas diários em língua portuguesa, com duração de uma hora, na RDP; um programa cultural com curso de língua portuguesa na Rádio de Timor-Leste (RTL); além da participação de docentes em programas nos distritos de Baucau e Manufahi, em colaboração com as rádios locais (12).

Esse setor das comunicações é fundamental para a criação de uma atmosfera favorável à revitalização da língua portuguesa no Timor-Leste. Pois, no momento atual, ainda há uma atitude negativa com relação ao emprego do Português, principalmente por parte dos alunos que foram educados em língua indonésia. Entre esses jovens, há também “um medo generalizado de que não sejam capazes de competir com outros timorenses que dominam o português. Esses jovens têm medo de se tornar cidadãos de segunda categoria, sem acesso aos bons empregos e outros cargos, o que é perfeitamente compreensível.” (13).

Esse clima de negatividade quanto ao uso da língua portuguesa deve ser substituído por uma predisposição positiva de aprendizagem, para que essa língua volte a ser parte integrante do dia a dia dos timorenses. Por outro lado,

não é de grande consequência que os jovens sejam levados a se dedicar à aprendizagem do Português na escola e ao chegarem em casa sejam bombardeados por uma programação televisiva em língua indonésia ou inglesa.

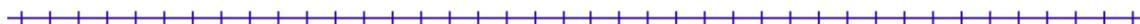
Em questão de motivação, vale a pena lembrar a interessante proposta de Regina Helena Pires de Brito, (14) da Universidade Mackenzie de São Paulo, Brasil, que propõe o ensino do Português através da canção. Dezoito jovens universitários estiveram em Díli durante quatro meses ensinando a língua portuguesa, tendo como referência didática músicas brasileiras de grande popularidade no Timor-Leste.

Esse projeto foi muito bem aceito pelos jovens timorenses, pois a música brasileira já faz parte do imaginário timorense. Ainda que os timorenses nem sempre saibam o que diz a letra da canção, eles cantam: *“Meu amor está tão longe de mim/ Meu amor não seja tão ruim/ Escreva uma carta meu amor/ E diga alguma coisa por favor/ Diga que você não me esqueceu/ E que o seu amor ainda é meu/ Escreva uma carta meu amor/ E diga alguma coisa por favor.”* (15)

Mas, para que um meio-ambiente favorável à revitalização da língua portuguesa no Timor-Leste se instale, é fundamental uma participação efetiva dos países membros da CPLP. Já que, em conformidade com a Lei Maior, “a República Democrática de Timor-Leste mantém laços privilegiados com os países de língua oficial portuguesa”, (16) espera-se que num futuro próximo, haja mais intercâmbio e colaboração entre os países membros dessa comunidade: que os livros publicados no Brasil, Portugal ou África circulem livremente em território timorense; que o audiovisual de qualidade produzido em São Paulo ou em Lisboa venham a fazer parte da programação das emissoras de televisão timorenses; para que o pequeno Timor-Leste se insira definitivamente no contexto maior da Comunidade Lusófona.

4. REFERÊNCIAS

1. Constituição da República Democrática de Timor-Leste, Parte I, Art. 13º, Díli: UNDP, 2002, p. 14.
2. Forgages, Rosely. Queimado queimado, mas agora nosso! Timor: Das Cinzas à Liberdade. São Paulo: Labortexto Editorial, 2002, p. 216.
3. Ramos-Horta, José. La Saga des Timor-Oriental. Lausanne: Editions Favre SA, 1996, p. 26.
4. Política Nacional de Educação 2005-2009, p. 1-2.
5. Política Nacional de Educação 2005-2009, p. 2.
6. Reunião de Timor-Leste com os Parceiros de Desenvolvimento – abril 2005, p. 82.
7. Chateaubriand, Nunes Amâncio - Educação Matemática em Timor-Leste – Relatório Final
1. Ministério da Educação e Cultura, Fundamental School Quality Project, Díli: abril 2005, p. 10.
8. Chateaubriand, Nunes Amâncio. Idem.
9. da Silva, Augusta Maria. História, Timor-Leste, construindo uma identidade, primeiro ano Pré-secundário. Díli: Ministério da Educação de Cultura, 2005, introdução.
10. Chateaubriand, Nunes Amâncio. Idem.
11. Lei de Base do Sistema Educativo, MEC, art. 15º - Currículo.
12. Cooperação Portuguesa IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, Educação para Todos, 2005)
13. Forgages, Rosely. Idem, p. 213.
14. O projeto “Universidades em Timor-Leste” tem a coautoria de Benjamin Abdala Jr. e Magda Carneiro. Realizou-se em Díli entre 25 de agosto e 3 de dezembro de 2004.
15. Canção de Roberto Carlos, composição de Pilombeta e Tito Silva.
16. Constituição da República Democrática de Timor-Leste. Idem.





GISELE CALGARO (à esquerda)

REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO LESTE-TIMORENSE AOS OLHOS DE F'SANTOS.

Este estudo apresenta algumas reflexões acerca da percepção do cartunista António Ferreira dos Santos (F'Santos) diante da questão leste-timorense. Procuramos demonstrar, analisando a charge na qual um soldado da ONU chega a Timor-Leste e, entre escombros e fumaça, é rececionado por uma caveira (veiculada em 1999, no jornal português O Regional e, posteriormente, no site <http://www.timortoons.8m.com>), o surgimento de uma voz (ethos) que busca chamar a atenção do público leitor para o que ocorria em Timor-Leste ainda no período de dominação Indonésia.

Essa voz que habita a enunciação do texto nada mais é do que um modo de dizer, segundo Maingueneau, uma maneira de habitar o espaço social. O ethos, nesta charge, faz com que “tome corpo” uma enunciação que brinca com o mundo e, enquanto critica, provoca reflexões e inquietação.

1. APRESENTAÇÃO

Neste artigo procuramos apresentar a visão do cartunista António Ferreira dos Santos (F'Santos) acerca da situação vivida em Timor-Leste no ano de 1999 – período em que o país caminhava para se libertar (o que ocorre em setembro) do domínio indonésio – através da charge.

A charge de F'Santos aqui apresentada foi gentilmente cedida pelo proprietário do site <http://www.timortoons.8m.com> Fernando Manuel G. de Gouveia (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - UTAD), com a devida autorização do cartunista.

Iniciamos o presente estudo com uma breve contextualização histórica acerca de Timor-Leste necessária para o entendimento da charge.

Depois, introduzimos alguns conceitos relacionados à charge, mostrando suas características e sua importância como meio de comunicação.

Apresentamos o conceito de ethos, na linha da Análise do Discurso, segundo Dominique Maingueneau.

Por fim, aplicamos tais conceitos na charge de F'Santos.

A intenção deste artigo não é esgotar as possibilidades de leitura da charge de F'Santos, ao contrário, pretendemos estudar a voz (ethos) que busca chamar a atenção e, enquanto crítica, provoca inquietação e reflexão no público leitor.

2. TIMOR-LESTE

A ilha de Timor, desde o século XIII, atraía comerciantes chineses e malaios pela abundância de sândalo, mel e cera. Por volta de 1512, os portugueses chegaram à ilha em busca dos mesmos recursos naturais. Porém, os portugueses não foram os únicos, os holandeses também chegaram à ilha e, só em meados de 1914, com a Sentença Arbitral assinada pelos dois países, as fronteiras foram fixadas e os conflitos entre Portugal e Holanda foram resolvidos.

Durante a Segunda Guerra Mundial, a ilha foi invadida pelos Japoneses. Timor-Leste era considerado um ponto estratégico para as forças japonesas por estar próximo à Austrália. A ocupação durou três anos, e o povo leste-timorense lutou ao lado dos Aliados. Em 1945, com o final da Segunda Grande Guerra, a administração portuguesa foi restaurada.

A revolução de 25 de abril de 1974 – Revolução dos Cravos – que fez cair a ditadura Salazarista em Portugal, abriu as portas simultaneamente à democracia em Portugal e à autodeterminação e independência para as suas antigas colônias. Em 1974 e 1975 foram criados partidos políticos em Timor-Leste. Os dois partidos mais populares eram a União Democrática Timorense (UDT) e a Frente Revolucionária para a Independência de Timor Leste (Fretilin).

Em 28 de novembro de 1975, após uma breve guerra civil, a República Democrática de Timor-Leste foi proclamada. No entanto, apenas alguns dias depois – 7 de dezembro de 1975 – o exército Indonésio começou a bombardear Díli e invadiu Timor-Leste. A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) condenou a invasão Indonésia numa resolução aprovada no dia 12 de dezembro de 1975, porém nada de efetivo foi feito.

Dezesseis anos se passaram sem que o povo leste-timorense fosse lembrado pela comunidade internacional, até que, no dia 12 de dezembro de 1991, dois jornalistas britânicos, Max Stahl e Steve Cox registraram o massacre ocorrido no cemitério de Santa Cruz. Max Stahl conseguiu trazer à imprensa o horror vivido pela população leste-timorense, as imagens correram o mundo, e, só então, os governos das grandes potências se viram forçados a condenar a atitude do exército indonésio, mas sempre com cautela, pois havia interesses econômicos envolvidos.

Países como Estados Unidos da América e Austrália apoiaram a invasão da Indonésia, pois realizavam vastas operações de mineração, extração de madeira e de petróleo em solo Indonésio. Além disso, os EUA vendiam armas para exército Indonésio e a Austrália tinha grande interesse econômico pelo Mar de Timor onde há um campo de petróleo submarino que se acreditava ser um dos 25 mais ricos em depósito do mundo. *“O apoio às ações da Indonésia em Timor-Leste e em outros lugares é um preço pequeno a pagar pelas oportunidades de investimento (e o apoio político) que a Indonésia oferece”* (Jardine, 1997: 45)

Apesar da grande exposição ocorrida em 1991, só em 22 de setembro de 1999 a ONU promoveu um plebiscito para decidir a questão da união ou separação com a Indonésia. A população, mesmo temendo novas represálias, decidiu-se a favor da independência.

Militantes ligados à Indonésia massacraram milhares de civis e, para piorar, o exército da Indonésia queimou e destruiu tudo durante a retirada. Só pararam quando as Nações Unidas intervieram, enviando uma força para impor a paz.

Em abril de 2002, os leste-timorenses foram novamente às urnas, desta vez para escolher um presidente para o país. As eleições consagraram Xanana Gusmão como o novo presidente, e em 20 de maio de 2002, Timor-Leste tornou-se totalmente independente.

Após esta sucinta contextualização histórica de Timor-Leste, passamos aos apontamentos teóricos acerca do que é charge e qual sua importância para a comunicação.

3. CHARGE

Segundo Scott McCloud,

O meio “quadrinhos” se baseia na visão. Todo o mundo da iconografia visual está à disposição do criador de histórias. Incluindo toda a gama de estilos pictóricos, da arte representacional realista ao mais simples cartum até o totalmente abstrato e o mundo invisível de símbolos e linguagem! (Scott McCloud, 2005: 202-203).

Assim, temos a caracterização da charge como representação pictórica que não se restringe apenas a imagens, as palavras são igualmente importantes.

O “simples cartum” a que se refere McCloud é definido como “forma de amplificação através da simplificação” (2005: 30), isto é, quanto mais simplificada a representação pictórica do real, mais ampla se torna sua identificação. O cartum deve ser entendido como a representação da realidade mais abstrata possível e é por meio dessa imagem simplificada que nos identificamos mais com as personagens.

Dessa maneira, “quando você olha pra uma foto ou desenho realista de um rosto você vê isso como o rosto de outra pessoa. Contudo, quando entra no mundo do cartum você vê a si mesmo.” (McCloud, 2005: 36).

As personagens de uma charge podem ser ou mais próximas ao cartum ou a caricatura de algum personagem real, depende muito do tema que está sendo abordado pelo cartunista e do efeito de proximidade que ele quer provocar entre a personagem e seu público leitor. Já o cenário, na maioria das vezes, é extraordinariamente realista.

A combinação entre um cenário realista e uma personagem icônica faz com que o leitor entre num mundo sensorialmente estimulante disfarçados numa personagem.

Encontramos no *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* esta definição para charge:

*Charge [Do fr. charge.] S.f. Representação pictórica, de caráter **burlesco** e caricatural, em que se satiriza um fato específico, em geral de caráter político e que é do conhecimento público (negrito nosso) (Ferreira, 1986: 392).*

Porém, comumente vemos charges que falam de temas dito sérios e, ao invés de provocarem o riso pelo riso, que visa apenas à diversão, ou provocarem a liberação, que busca romper a censura social, temos a denúncia, que mostra comportamentos e situações enfatizando seu lado negativo.

Essas charges não levam ao riso, sua ironia leva o público leitor à reflexão. Essas charges buscam incomodar o leitor e é essa inquietação, essa indignação causada pela charge que o leva à reflexão sobre o tema apresentado.

Entretanto, para que a reflexão ocorra é imprescindível que o tema abordado – geralmente de caráter político e social – seja de conhecimento público, pois o cartunista não alcançaria seu objetivo se o tema abordado não fosse reconhecido pelo público leitor.

Com efeito, o entendimento de uma charge depende muito do conhecimento de mundo do seu leitor.

Esse tipo de relação marcada pela intertextualidade é fundamental e cabe ao cartunista dirigir seus temas de acordo com o seu público.

Cabe ainda destacar a importância da charge como meio de comunicação. Por se tratar de um texto imagético concentrado, geralmente, em um único quadro, a charge chama a atenção do leitor por sua forma e sua leitura rápida. Como sugeriu McCloud:

*[...] imagens são informações **recebidas**. Ninguém precisa de educação formal pra '**entender a mensagem**'. Ela é **instantânea**. A escrita é informação **percebida**. É preciso conhecimento especializado pra decodificar os símbolos abstratos da linguagem. [...] quando as palavras são mais audaciosas, mais diretas, requerem níveis **inferiores** de percepção e são recebidas com mais **rapidez, como imagens** (negrito do autor) (2005: 49).*

Muitas vezes, em jornais da imprensa dita séria, a charge resume o editorial que a acompanha e chega até ser mais mordaz do que o texto escrito.

No próximo sub-item trataremos de alguns pressupostos teóricos sobre a voz (*ethos*) que habita a enunciação do texto e a ideologia nela contida.

4. **ETHOS**

Para tentar compreender o *ethos*, iniciamos com uma definição do termo encontrado no *Dicionário de Análise do Discurso*:

Ethos – Termo emprestado da retórica antiga, o **ethos** (negritos do autor) [...] designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário. (Charaudeau e Maingueneau, 2004: 220).

Maingueneau, em *Análise de textos de comunicação*, inscreve o ethos no quadro da Análise do Discurso, assim, ao contrário da teoria encontrada na *Retórica* de Aristóteles, para Maingueneau, o ethos não está reservado apenas à eloquência judiciária ou à oralidade; qualquer discurso, seja qual for sua forma de inscrição material, possui uma vocalidade específica, que implica em uma determinação do corpo do enunciador (não do autor efetivo), e uma relação com um fiador associado a uma corporalidade e a um caráter, mesmo que imaginário.

Dessa maneira, o enunciador deixa suas ideias inscritas nas entrelinhas de seu enunciado. O destinatário, para Maingueneau, coenunciador – por desempenhar um papel ativo na enunciação – “dá corpo” ao fiador e “incorpora”¹ suas ideias.

A maneira de dizer, que se remete a uma maneira de ser do enunciador, impõe ao discurso sua ideologia. Por intermédio da enunciação, o coenunciador irá “incorporar”, assimilar, uma forma específica de habitar o mundo, um estilo próprio do enunciador. Na charge, encontramos a “incorporação” do coenunciador facilitada pelo cartum, já que tendemos a nos identificar com representações mais simplificadas e abstratas do real do que com fotos realísticas.

Parafraseando Maingueneau (2005: 73), o caráter e a corporalidade do fiador são estereótipos culturais cristalizados que podem ser valorizados ou desvalorizados, sobre os quais se apoia a enunciação que, por sua vez, pode confirmá-los ou não.

A ideologia presente na enunciação é assimilada como uma forma própria de se inscrever no mundo. A charge, em sua enunciação, traz mais do que o tema sociopolítico atual, traz a ideia, a maneira do enunciador (e não do autor) se inscrever no mundo, seu estilo, sua ideologia.

Essa é a voz que está presente na enunciação da charge que inquieta seu coenunciador e o leva à reflexão.

5. ANÁLISE



© F'SANTOS

Na charge em análise, um soldado da ONU chega a Timor-Leste. Reconhecemos a personagem por sua vestimenta peculiar (botas, capacete, uniforme) e pela arma que segura nas mãos, porém, como se pode notar, não

se trata de uma representação fotográfica da realidade. Os traços que constituem a arma, por exemplo, nos fazem chegar à *conclusão*² de que se trata de uma representação do objeto real arma, mas seu traçado simplificado e abstrato amplia sua identificação, não podemos dizer, com precisão, qual é a arma representada.

Do mesmo modo, a personagem é uma caricatura do soldado, seus traços não nos lembram ninguém em específico, ao contrário, nos remetem à lembrança de qualquer soldado em combate, qualquer um, um parente, um amigo, nós mesmos, diante de uma situação adversa. Podemos, apenas, afirmar ser um soldado da ONU pela inscrição explicitada, deixada pelo enunciador, no uniforme e no capacete.

O soldado chega disposto a lutar, com arma em punho, e, diante do cenário de horror, fica perplexo. Notamos pela expressão em seu rosto – a boca semiaberta, os olhos arregalados – que o soldado não esperava encontrar tal cenário de destruição. Atônito, o soldado permanece paralisado, como que entorpecido, sem nenhum movimento³. Diante do cenário marcado pela morte, representada pelo símbolo da caveira, o soldado se “desarma”, não há o que fazer para ajudar seu anfitrião, posto que a ajuda demorou demais.

Mediante a enunciação, o fiador confere a si mesmo uma identidade compatível com o mundo que ele fez surgir no enunciado. O fiador toma corpo e caráter na enunciação e provoca sobre o coenunciador a reflexão sobre a perplexidade e a falta de ação diante do cenário encontrado. O coenunciador “incorpora” tal perplexidade, porém, não se paralisa, ao contrário, como já dissemos, passa à reflexão.

A segunda personagem presente na charge é a caveira que identificamos como o leste-timorense - personagem metaforizada pela figura símbolo da morte (caveira). Esse símbolo enfatiza a destruição do país e justifica a perplexidade do soldado ao chegar lá. A caveira rececionou o soldado da ONU, foi sua anfitriã em meio aos escombros da guerra. O timorense estava sendo massacrado e há muito tempo precisava de ajuda; no entanto, a ajuda veio tarde demais para cerca de 300 mil timorenses que perderam a vida no longo período de domínio indonésio.

“O estilo do letramento e a simulação de entonação são as pistas que habilitarão o leitor a ler o texto com as nuances emocionais pretendidas pelo narrador” (Eisner, 2005: 65). A caveira é a única personagem que possui um balão de diálogo. Neste contexto, o letramento funciona como uma extensão da imagem simula o volume e a emoção do texto; “Bem-vindo a Timor!” Não é uma mensagem calorosa como seria fora do contexto desta charge.

O cenário apresentado é simplificado e abstrato, não se trata de uma fotografia de escombros e fumaça e sim a representação abstrata disso. Da mesma forma que o cartum emprega imagens simplificadas de pessoas que podem ser facilmente identificadas, os objetos e o cenário tem seu vocabulário próprio na linguagem visual das charges. Aqui, o cenário é simbólico e, exatamente por isso, consegue transmitir instantaneamente a dimensão do massacre ocorrido no país.

O coenunciador “incorpora” a perplexidade diante da morte e do sofrimento do leste-timorense e a crítica à ONU por demorar tanto para enviar ajuda. Essa “incorporação” permite que enunciador e coenunciador comunguem de um mesmo discurso. O coenunciador partilha a forma de habitar no mundo do fiador, partilha a ideologia enunciada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema desta charge de F'Santos, como pudemos observar, é a crítica feita à ONU por intervir tão tardiamente em Timor-Leste. O cartunista lançou mão de imagens estereotipadas (cartum) para estabelecer por meio delas uma familiaridade com o leitor. Por exemplo, ao criar o soldado, o cartunista adotou um conjunto de características que o leitor aceitou instantaneamente, ou seja, essa imagem foi criada tanto a partir da experiência social quanto da forma que o leitor acha que um soldado deveria se parecer (Eisner, 2005: 22) – uma espécie de repertório partilhado.

Contando com imagens simplificadas, o cartunista atraiu a atenção do leitor. A personagem metaforizada do leste-timorense pela figura da caveira criou o impacto desejado pelo cartunista para chamar a atenção do leitor, e a organização lógica e inteligente das imagens reteve sua atenção. Além disso, a rápida leitura proporcionada pela simplificação das imagens é outro fator que contribuiu na manutenção do controle do leitor.

Somente o leitor que não reconhecesse o contexto histórico em que a charge está inserida, deixaria de interpretá-la e, conseqüentemente, não chegaria à reflexão alguma. Caso contrário, ao nosso ver, seria impossível fazer uma leitura da charge e, no mínimo, não se impressionar ou ir buscar informações a respeito do assunto. Como se trata de charge publicada em Portugal, onde o tema “Timor-Leste” era bastante comentado, mesmo antes de 1999, provavelmente a maioria dos leitores sabia do que se tratava e o objetivo do criador foi atingido. O impacto causado pela leitura da charge já é um despertar para a reflexão, muito embora, a reflexão a que o leitor chegaria fosse subjetiva e dependesse de seu envolvimento com o tema.

Como citamos anteriormente, a charge em análise visa à denúncia (não provoca o riso pelo riso, ou a liberação). Podemos afirmar, com efeito, que o cartunista atingiu seu objetivo pois controlou a atenção e a retenção do leitor e, por meio da denúncia, provocou a reflexão.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. (2004) Dicionário de análise do discurso, São Paulo: Contexto.
- EISNER, Will. (2005) Narrativas Gráficas, São Paulo: Devir Livraria.
- _____. (2001) Quadrinhos e Arte Sequencial, São Paulo: Martins Fontes.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (1986) Novo Dicionário da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro: Nova Editora.
- MAINGUENEAU, Dominique. (2001) Análise de textos de comunicação, São Paulo: Cortez.
- _____. (2005) Ethos, cenografia, incorporação. In AMOSSY, Ruth (org.). Imagens de si no discurso – a construção do ethos, São Paulo: Contexto.
- McCLOUD, Scott. (2005). Desvendando os quadrinhos, São Paulo: M. Books.
- JARDINE, Matthew. (1997) Timor Leste – genocídio no paraíso. In SANT’ANNA, Sílvia L. (org.). Timor leste – este país quer ser livre, São Paulo: Martin Claret.
- SARAIVA, José Hermano. (1993) História de Portugal. Lisboa: Europa-América.

8. NOTAS

¹ Maingueneau fala de “*incorporação* para designar a ação do ethos sobre o coenunciador” (2001: 99).

² McCloud chama de conclusão o “fenômeno de observar as partes, mas perceber o todo” (2005: 63).

³ As linhas de movimento são linhas estilizadas responsáveis pela representação da trajetória de objetos e personagens em movimento no espaço. Não há linhas de movimento circundando o soldado.

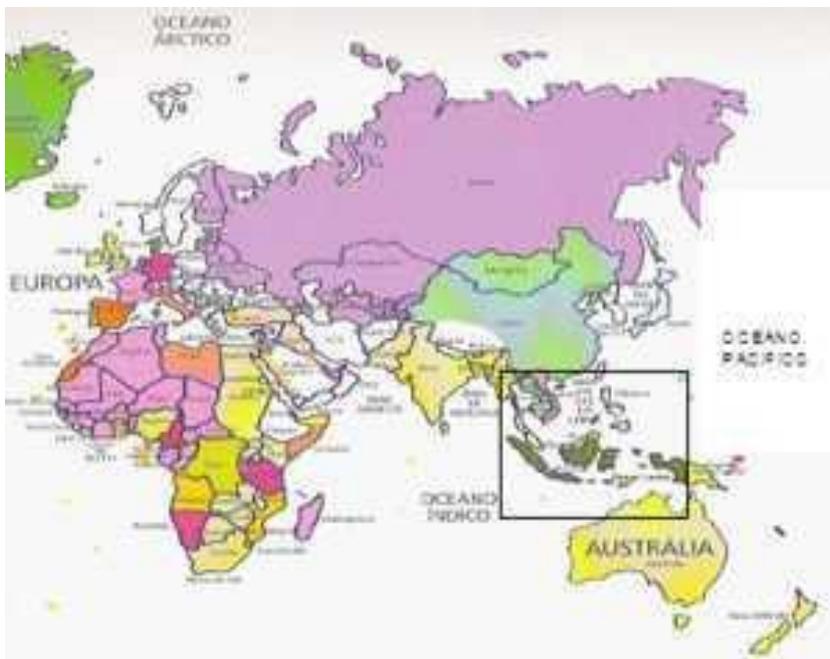


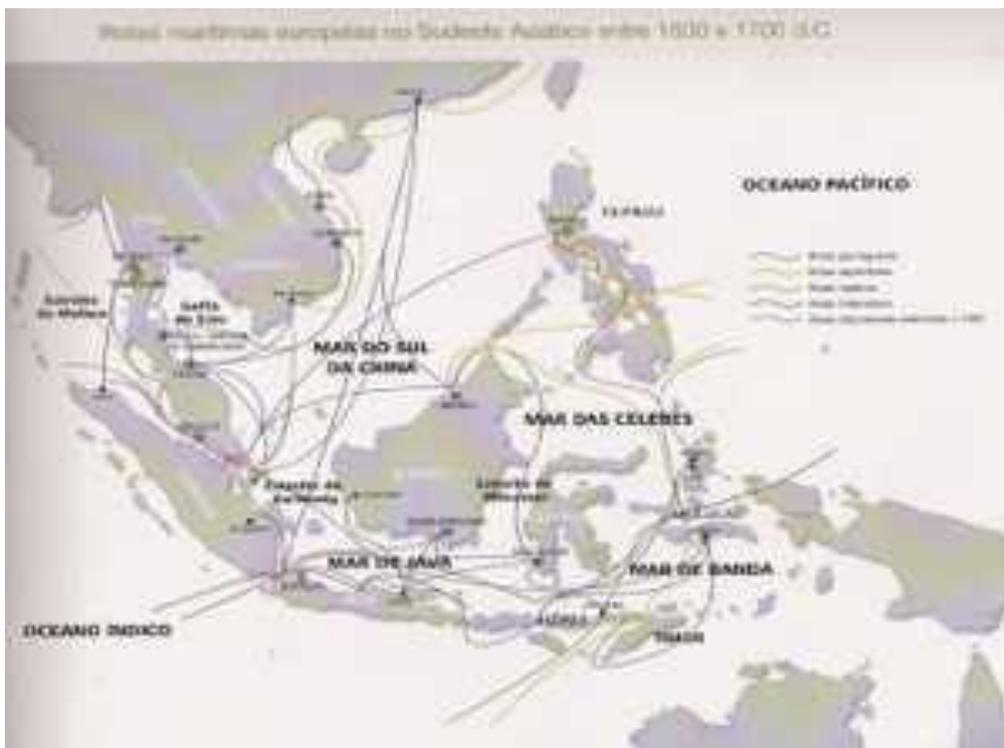
10. JAIME F. SALES LUÍS - PROF. ASSOCIADO C/ AGREGAÇÃO DO DEPARTAMENTO FLORESTAL DA UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO - VILA REAL, PORTUGAL.



SALLES LUÍS (à esquerda)

O CLIMA E A VEGETAÇÃO DE TIMOR LORO SAE. HOMENAGEM A RUY CINATTI.





1. INTRODUÇÃO

Timor Loro Sae é um território que ocupa a parte Leste da ilha de Timor, localizada na parte oriental do arquipélago da Sonda, na confluência dos oceanos Pacífico (a Norte) e Indico (a Sul). Além da parte Leste da ilha, ocupa ainda o enclave de Oé-cussi, na costa Norte, a ilha de Ataúro, em frente de Díli e o ilhéu Jaco, na ponta Leste, totalizando uma

área de 18.997 km². A capital deste território é a cidade de Díli, junto ao mar, cujas coordenadas geográficas são 8º 34' Sul e 125º 33' Este.

O território de Timor Loro Sae está situado na zona intertropical o que lhe confere certas características próprias, a principal das quais é a existência de duas estações anuais bem definidas, a estação seca e a das chuvas, devido ao regime das monções.

A diversidade climática do território de Timor Loro Sae deve-se, principalmente, ao relevo acidentado, à orientação das cadeias montanhosas e à proximidade do continente australiano. F. A. Soares, em 1957, com base na temperatura média anual, na precipitação anual e na altitude, divide o território de Timor-Leste em três zonas.

O território de Timor Loro Sae inclui-se na unidade fitogeográfica e florística conhecida como Malásia que se estende, de Norte para Sul, junto à linha equatorial, desde a península da Malásia até às ilhas Salomão, numa extensão de 8000 km, entre as longitudes 95º e 160º Este.

Ruy Cinatti, em 1950, no reconhecimento das formações florestais em Timor, considera, principalmente, a existência das florestas primária e secundária. Na primeira, identifica o mangal, as formações do litoral, das zonas baixas, das zonas médias e de montanha. Na segunda, considera ainda a savana.

Os portugueses aportaram nesta ilha em 1514, vindos de Malaca que haviam conquistado em 1511, em busca de sândalo. A fundação da cidade de Díli pelo governador António Teles de Meneses, data de 1769, que transferiu a capital de Lifau, devido à forte pressão dos holandeses.

Desde essa época até à atualidade Timor-Leste passou por inúmeras convulsões, devido à sua importante posição estratégica. Primeiro entre holandeses e portugueses que apenas em meados do século XVIII, estabeleceram a atual fronteira, incluindo o enclave de Oé-cussi Ambeno. É desta época (1769) a fundação da cidade de Díli, pelo governador António Teles de Meneses que transferiu a capital de Lifau, devido à forte pressão dos holandeses.

Já no século XX, durante a II guerra mundial, primeiro os australianos e holandeses e, por essa razão, depois os japoneses ocuparam Timor-Leste, onde se mantiveram durante 3 anos e meio (fevereiro de 1942 a setembro de 1945). Em 7 de dezembro de 1975, a Indonésia invadiu Timor-Leste, na sequência do processo de descolonização que decorria em Portugal desde abril de 1974, embora a comunidade internacional nunca tenha aceiteado esta situação, considerando Portugal como a potência administrante.

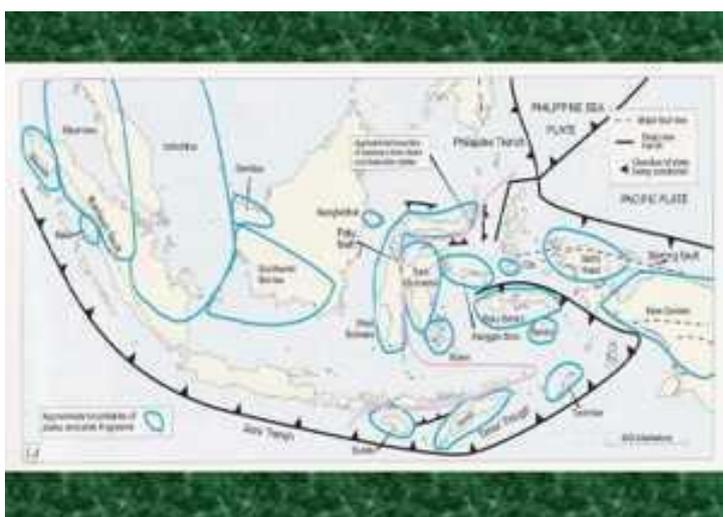
Em 30 de agosto de 1999, na sequência do referendo realizado em Timor-Leste, sob a vigilância das Nações Unidas, o povo Maubere declarou claramente o seu desejo de se tornar independente no território de Timor Loro Sae, facto sem precedentes na História. Em 20 de setembro de 1999, as forças internacionais entraram em Timor-Leste, sendo este território considerado como um território não autónomo sob administração internacional das Nações Unidas. As eleições para a formação do novo Estado de Timor Loro Sae estão previstas para o ano de 2001.

Estima-se que a população atualmente residente no território ronde os 750.000 habitantes, sendo o português a língua oficial, embora o tétum seja a língua falada pela maioria dos timorenses.

Timor Loro Sae é um território de formação geológica recente, onde o intenso processo erosivo, devido ao regime das chuvas, ainda prossegue, originando um relevo muito acidentado, sendo o Monte Ramelau o ponto mais elevado do território, com 2964 m de altitude. Deste partem cadeias montanhosas segundo o eixo longitudinal da ilha, algumas terminando abruptamente no mar, como no Subão grande, na costa Norte, a Oeste de Baucau. A ilha vulcânica de Ataúro emerge majestosa do mar, a 23 km a Norte de Díli, atingindo, em Mano Coco, os 1000 m de altitude.



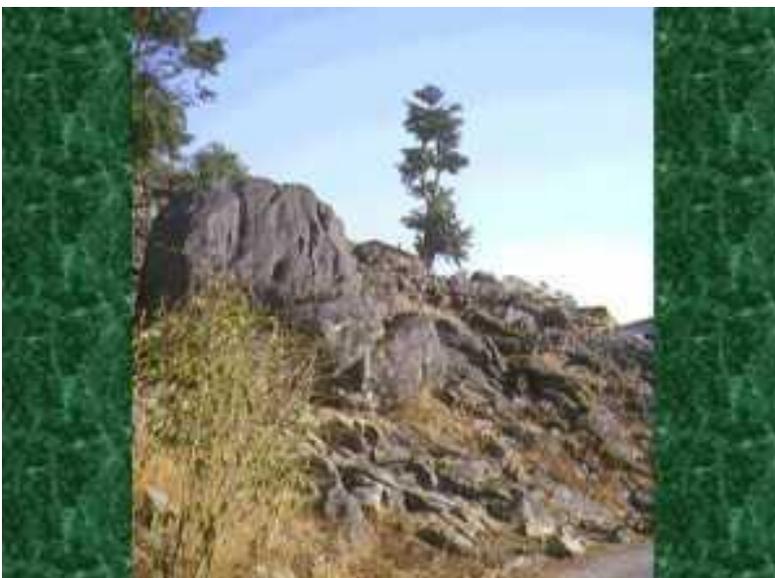
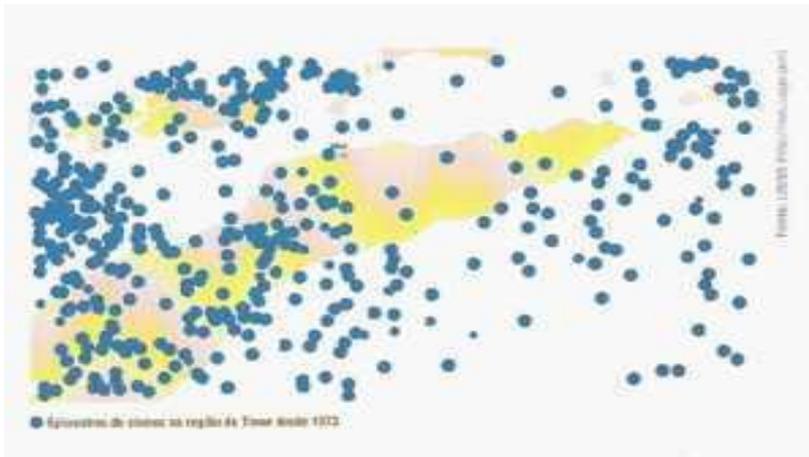
Entre as diversas cadeias montanhosas, ocorrem a Norte zonas planálticas de altitude, em Lospalos e Baucau ou ao nível do mar, em Batugadé, Díli, Metinaro e Manatuto. A costa Sul constitui uma vasta planície, desde a fronteira até Viqueque que se vai encurtando até Loré.



Encravados entre as cadeias montanhosas, correm diversos cursos de água de regime torrencial, na intensa estação das chuvas. Devido a este regime os rios não são navegáveis, dificultando, por outro lado, a comunicação entre as



A diversidade climática do território de Timor-Leste deve-se, principalmente, ao relevo acidentado, à orientação das cadeias montanhosas e à proximidade do continente australiano. F. A. Soares, em 1957, com base na temperatura média anual, na precipitação anual e na altitude, divide o território de Timor-Leste em três zonas.



A primeira, na costa Norte, vai desde o nível do mar até aos 600 m de altitude, com uma temperatura média anual de 24º e uma precipitação anual inferior a 1500 mm. A estação húmida vai de dezembro a abril (5 meses) e a estação seca de junho a outubro (5 meses). Maio e novembro são meses de transição. A segunda, na montanha, ocupa as vertentes Norte e Sul, acima dos 600 m de altitude, com uma temperatura média anual abaixo de 24º e uma precipitação anual superior a 1500 mm. A estação húmida vai de dezembro a abril (5 meses) e a estação seca de julho a outubro (4 meses). Maio, junho e novembro são meses de transição. A terceira, na costa Sul, vai desde o nível do mar até aos 600 m de altitude, de relevo menos acidentado, com uma temperatura média anual acima de 24º e uma precipitação anual superior a 1500 mm. A estação húmida vai de dezembro a junho (7 meses) e a estação seca de agosto a outubro (3 meses). Julho e novembro são meses de transição. Nas três zonas, o mês de novembro marca a transição entre as estações húmida e seca.

A distribuição das chuvas é condicionada pela orografia, nomeadamente pela disposição das cadeias de montanhas, pela distância ao mar, e depende, ainda, do regime de monção, sendo que a fração da precipitação anual que cai no período húmido é muito elevada, contrastando claramente com a do período seco.

Na costa Norte esta diferença é muito marcada, atenuando-se na zona de montanha, devido à altitude, sendo menos acentuada na costa Sul, devido à orografia mais suave e à posição relativamente aos ventos dominantes de SE (na estação seca), vindos do continente australiano.

A temperatura mantém-se praticamente constante durante todo o ano, devido à pequena oscilação da duração dos dias e das noites e, do zénite do sol ao longo do ano.

Durante a monção húmida, com ventos dominantes de NW a percepção do calor é mais intensa, uma vez que a humidade relativa é muito elevada. Durante a monção seca, com ventos dominantes de SE, mais frescos, a temperatura baixa ligeiramente, principalmente durante a noite.

As variações térmicas são devidas, principalmente, à altitude o que torna as regiões costeiras mais quentes que a zona de montanha. No entanto, as diferenças absolutas não ultrapassam os 10 º e, localmente, a variação anual não excede os 3 º.

De forma genérica e global podemos dizer que o clima de Timor-Leste é quente ($T > 20^\circ$), embora a altitude desempenhe um papel moderador acima dos 1200 m, como por exemplo em Ermera e Maubisse, húmido ($H > 80\%$) e chuvoso ($R \approx 1500$ mm).

3. A VEGETAÇÃO

O território de Timor Loro Sae inclui-se na unidade fitogeográfica e florística conhecida como Malásia que se estende, de Norte para Sul, junto à linha equatorial, desde a península da Malásia até às ilhas Salomão, numa extensão de 8000 km, entre as longitudes 95º e 160º Este. Dentro desta extensa unidade pertence ao grupo ocidental, juntamente com a península da Malásia, Sumatra, Java, Bornéu e arquipélago da Sonda.

Embora a vegetação seja abundante em Timor-Leste, ela não tem o aspeto luxuriante de outras zonas desta unidade, devido, por um lado, à intensa ação humana, nomeadamente através da agricultura itinerante e, por outro, à natureza geológica, principalmente rochas sedimentares, da sua constituição.

Os estudos desta natureza são muito escassos, constituindo referência essencial o trabalho realizado por Ruy Cinatti, em 1950. Embora os valores relativos às diferentes categorias descritas devam ser tidos com a natural reserva que o intervalo de tempo (50 anos) impõe, mantêm-se, no entanto, o seu grande interesse relativamente à classificação proposta e à descrição apresentada.

Ruy Cinatti, no reconhecimento das formações florestais em Timor, considera, principalmente, a existência das florestas primária e secundária. Na primeira, identifica o mangal, as formações do litoral, das zonas baixas, das zonas médias e de montanha. O mangal e a floresta do litoral são descritos separadamente, por constituírem tipos muito definidos sem grande variabilidade florística e fisionómica. As formações das zonas baixas, médias e de montanha são descritas como florestas mistas, dada a especificidade que apresentam no território de Timor-Leste. Na segunda, inclui ainda a savana.

O mangal ocupa uma área reduzida, de aproximadamente 7500 ha (hectares), devido à configuração da linha de costa que, ao contrário das outras ilhas do arquipélago da Sonda, não é muito recortada. O mar é bastante batido pela ondulação, principalmente na costa Sul, e os cursos de água não se resolvem em estuários dilatados. Assim, não se reúnem *“as condições topográficas necessárias ao desenvolvimento do mangal que procura sempre as enseadas, as baías e outros recortes da costa, onde as águas do mar tomam um aspeto de relativa tranquilidade. É na costa Norte que os arvoredos característicos ocupam áreas mais extensas, como em Metinaro, Tibar e Maubara. Na costa Sul, reduzem a sua área de expansão à foz das ribeiras ou aos terrenos alagadiços e pantanosos. Podem, além disso, ser constituídos por uma só espécie, ao contrário do que sucede com a maior parte das formações ocorrentes nos trópicos.”*

“As espécies componentes das várias associações da formação distribuem-se, regularmente, em linhas paralelas ao litoral ou às margens das ribeiras atingidas pelas marés.”

Primeiro aparecem, ainda no mar, grupos isolados de *Rhizophora conjugata* que junto à costa se reúnem em maciços arbóreos de largura variável. De seguida aparecem, normalmente associados às primeiras, povoamentos de *Sonneratia alba* e de *Bruguiera sp.*, conforme a natureza dos terrenos em que vegetam.

*“As zonas interiores, inundadas simultaneamente pelas águas fluviais e pelas marés, são povoadas por maciços gregários de *Avicennia marina* e por representantes secundários de *Rhizophora* e outras espécies em regime misto, tais como: *Excoecaria agallocha*, *Aegiceras corniculatum*, *Xylocarpus granatum* e *Heritiera littoralis*.”*

“A floresta primária do mangal é uma fonte de riqueza, visto que a madeira das árvores é de ótima qualidade e da casca extraem-se substâncias taninosas de alto valor.”



A floresta do litoral ocupa uma estreita faixa entre a zona costeira do mangal e as formações das zonas baixas mais para o interior. A sua flora é pobre, relativamente, em géneros e espécies.

“Uma das características essenciais deste tipo de vegetação consiste em as espécies serem providas de frutos adaptados à disseminação pelas correntes marítimas. Daí ocuparem uma vasta área de distribuição litoral. Do ponto de vista fisionómico, esta vegetação compreende várias formas, todas elas submetidas às condições climáticas e edáficas. Desde as árvores de alta estatura às plantas herbáceas, sucedem-se comunidades várias, que de modo algum estão relacionadas com os graus reconhecidos da sucessão. Excetuando a Casuarina equisetifolia, são raras as espécies que se encontram em povoamentos puros.”

Em Timor-Leste, a área fitogeográfica considerada não difere floristicamente das restantes ilhas do arquipélago da Sonda. A composição e exuberância deste tipo de floresta dependem naturalmente da precipitação e do grau de humidade.

“Na costa Norte, com regimes de chuva sujeitos à influência das monções e a um período de seca de 5 a 6 meses no máximo, a vegetação do litoral sofre, evidentemente, na sua complexidade e pujança.” De Maubara a Lautém, “esta vegetação ora se aproxima do seu aspeto normal ora desaparece completamente, dando lugar a revestimentos de gramíneas invadidos, aqui e ali, por exemplares pioneiros da savana e da floresta secundária, tais como o Eucalyptus alba, Zizyphus mauritania e Tamarindus indica e, ainda, indicadores de climas secos, tais como espécies de Opuntia, Aloes e Euphorbia.”

“Na costa Sul, onde se verificam duas épocas de chuva, com um mínimo de tempo seco não superior a três meses, a vegetação do litoral atinge o seu apogeu, já pela quantidade de espécies que a compõem, já pela densidade dos seus agrupamentos. A formação Calophyllum, Hernandia, Heritiera, Cerbera, Terminalia, Barringtonia, debruça-se em rolos de verdura sobre as praias cobertas, em parte, pela consociação Spinifex littoreus-Ipomoea pes caprae. Noutros sítios, porém, as extensões arenosas são marginadas por faixas estreitas de Casuarina, a que se associam, aqui e ali, exemplares de Pandanus.”

A floresta primária mista ocupa uma área de pouco mais de 200.000 ha, devido a fatores antropogénicos, como sejam as queimadas na estação seca e a agricultura itinerante.



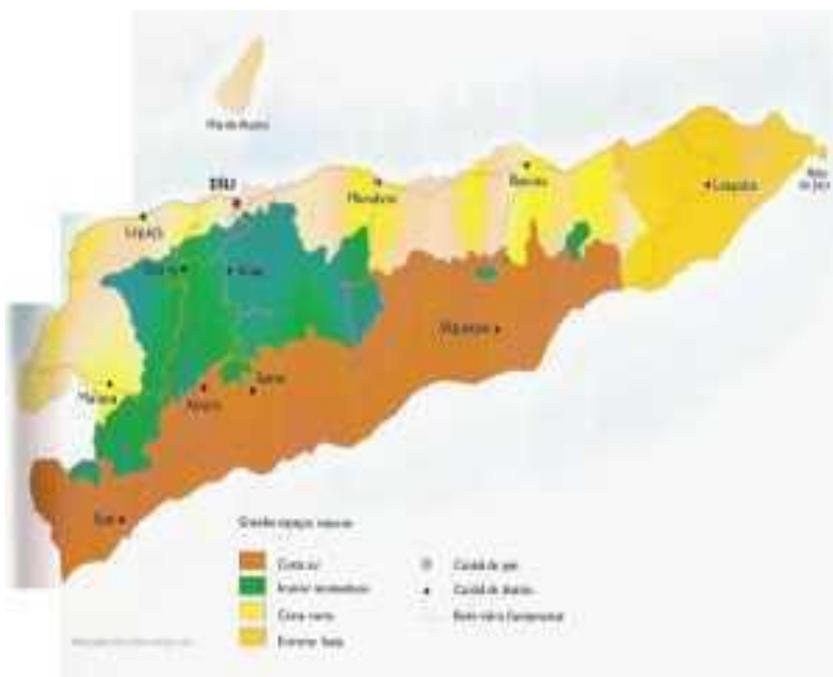
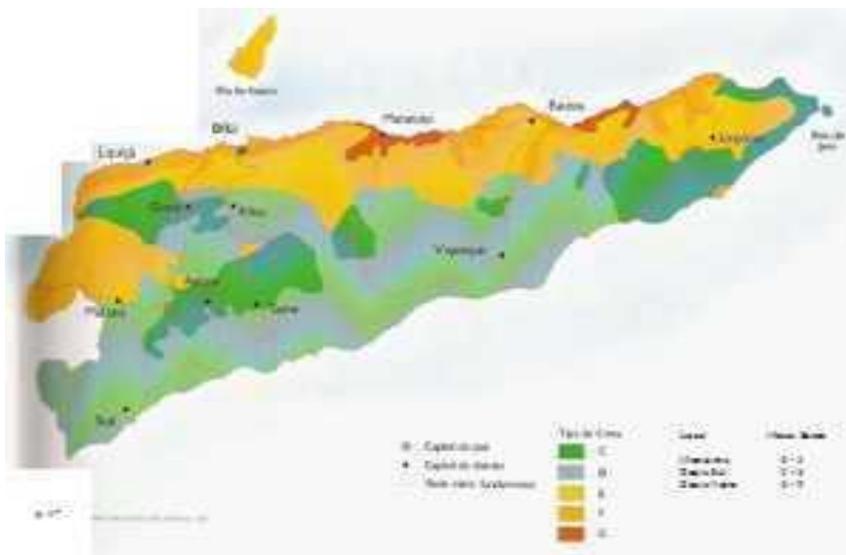
As formações das zonas baixas, médias e de montanha ocupam territórios por vezes sobrepostos, pelo que são consideradas aqui como florestas mistas. Nas formações das zonas baixas e médias podem ainda ocorrer florestas sempre verdes (de chuva) e decíduas (de monção), cuja vegetação se diferencia com o regime pluvial e também com a natureza das formações geológicas e pedológicas em que se inserem, embora essa diferenciação não seja aparente nas regiões submetidas a um regime climático de chuvas mais ou menos constante.

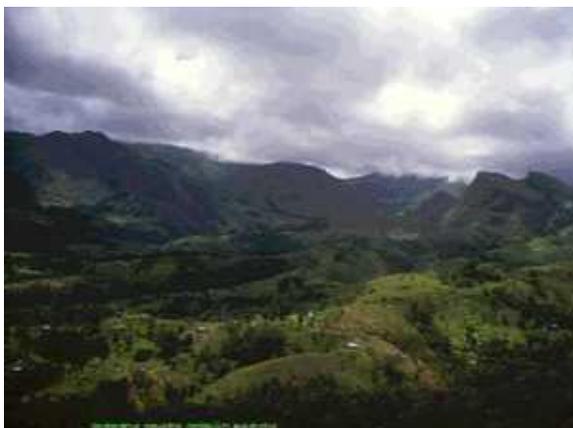
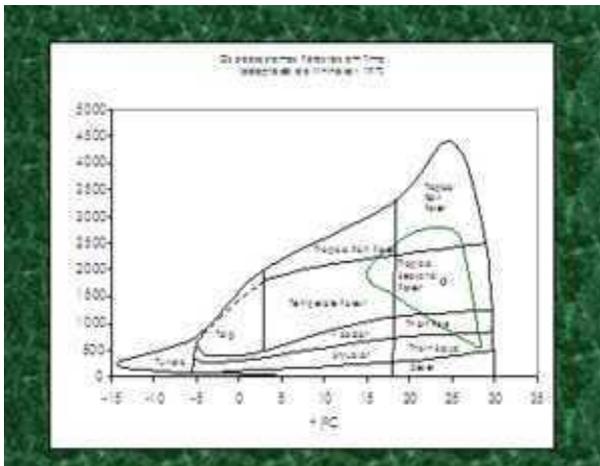
“A floresta sempre verde (de chuva) tem como dominantes espécies dos géneros Eugenia, Intsia, Elaeocarpus, Canarium, Dysoxylum, Ficus, Litsea, Sarcocephalus, Terminalia, Parinarium e Pometia. Se na definição inicial de floresta primária considerarmos apenas o estágio final da sucessão ou clímax, independentemente do centro de difusão dos géneros, teremos que incluir na floresta de folha perene as vastas manchas de Eucalyptus decaisneana, espécie endémica que, a partir de 800 m, cobre quase todas as elevações de Timor.”

“A floresta decídua (de monção) é inteiramente dominada pelos géneros Schleicheria e Pterocarpus a que se associam espécies dos géneros Acacia, Vitex, Corypha, Wrightia, Sterculia, Zizyphus e Bauhinia.”

“A floresta de montanha, devido a sua localização em altitude, inclui-se na floresta sempre verde (de chuva) e afirma-se pela presença do Podocarpus imbricata, Casuarina junghuniana, Pygeum, Vaccinium, Palaquium, além do Eucalyptus decaisneana.”

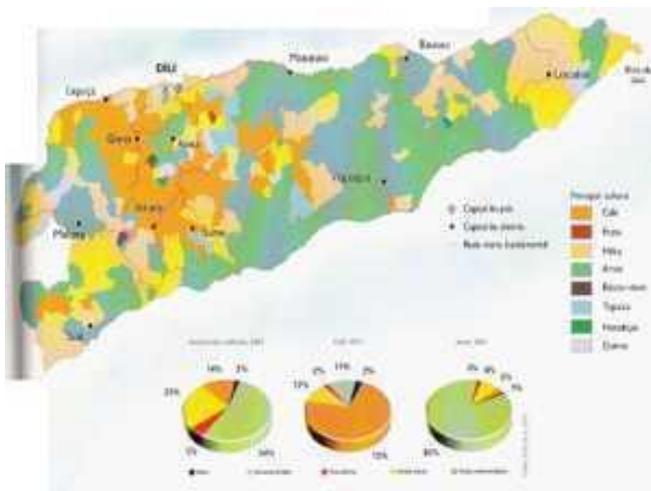
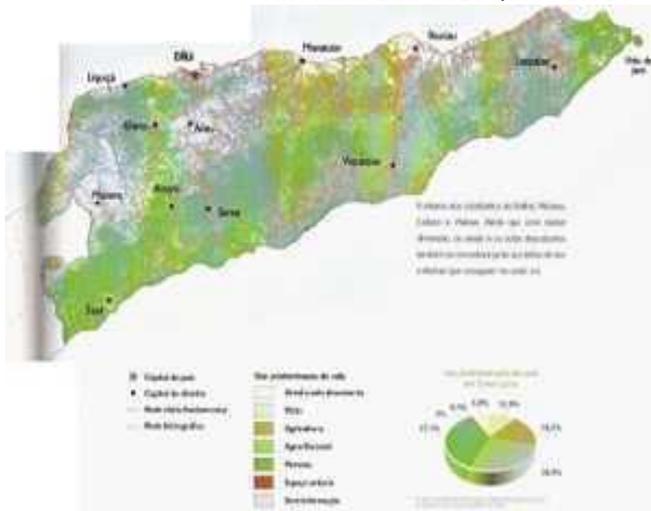
“A proximidade dos cursos de água afeta a composição da floresta primária, assim como a presença das toalhas de água superficiais. Algumas das espécies distribuem-se à volta dos terrenos mais ou menos pantanosos ao longo das ribeiras que servem de traço de união a comunidades semelhantes situadas paralelamente a diferentes alturas. Daí, o carácter misto da floresta que possui componentes da floresta de chuva, da floresta das monções e ainda da floresta secundária, distribuídas independentemente das zonas climáticas a que pertencem.”











Quando a influência do Homem “se manifesta de modo contínuo e persistente através das queimadas, do pastoreio, da penetração agrícola e da derrubada, a floresta primária cede passo a outro tipo de vegetação denominado floresta secundária, constituída, em geral, por géneros e espécies diferentes.”

“A floresta secundária encontra-se distribuída por extensas regiões. A ela se pode aplicar com propriedade o denominativo inglês de jungle, por ser composta por uma grande quantidade de árvores de pequeno porte, arbustos e trepadeiras.”

“Nas clareiras abertas recentemente no manto florestal primário, começa por aparecer certo número de espécies pertencentes aos géneros *Trema*, *Macaranga*, *Mallotus*, *Homalanthus*. Nas áreas de rejuvenescimento mais adiantado, encontram-se representantes de outros géneros, como, por exemplo, *Litsea*, *Premna*, *Vitex*, *Cordia*, *Pterospermum*, *Kleinhovia*, *Melochia*, *Sterculia*. *Aleurites moluccana* é muito frequente e por vezes dominante em pequenos bosques, assim como *Jatropha curcas*, espécie exótica que se encontra habitualmente em terrenos que foram cultivados.”

“A transição para a savana, faz-se progressivamente e adquire aspetos muito variados. Onde os incêndios se manifestaram de forma contínua e persistente, encontra-se a savana-prado, composta por extenso revestimento de *Imperata cylindrica*, *Saccharum spontaneum*, *Themeda quadrivalvis* e outras gramíneas. As árvores dominantes da savana são, nos terrenos do litoral, *Borassus flabellifer*, *Eucalyptus alba*, *Zizyphus mauritania* e *Dichrostachys cinerea*, aparecendo *Acacia leucophloea* nos terrenos mais elevados de constituição calcária.”

“Distingue-se também um outro tipo de savana composta por *Opuntia* sp., *Euphorbia* sp. e *Aloes* sp., que refere a vegetação a um clima muito seco e, correlativamente, a uma formação lotori-sicidésértica.”

5. DOCUMENTOS CONSULTADOS

Altavista Company 2001. Timor-Leste.

Cinatti, R. 1950. Reconhecimento Preliminar das Formações Florestais no Timor Português. JIC. Lisboa. 80 p.

Jacobs, M. 1988. The Tropical Rain Forest. A first encounter. Springer-Verlag. Berlin. 295 p.

Thomas, L. F. 1994. De Ceuta a Timor. Difel. Lisboa. 778 p.

11. JOSÉ CARLOS GUERREIRO ADÃO, PARLAMENTO NACIONAL DE TIMOR-LESTE, ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA / INSTITUTO CAMÕES



“O ENSINO E DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO PARLAMENTO NACIONAL DE TIMOR-LESTE.”

Esta comunicação pretende abordar com profundidade o projeto de desenvolvimento da Língua Portuguesa no Parlamento Nacional de Timor-Leste. O traçado do percurso do ensino no Parlamento Nacional. Uma nova etapa foi iniciada no ano académico transato com a presença a tempo inteiro de um formador da Assembleia da

República/Instituto Camões. Deste modo, desenvolveu-se uma nova forma de encarar o ensino da Língua Portuguesa neste órgão de soberania de Timor-Leste. Serão abordados os métodos utilizados no ensino e desenvolvimento da língua, o apoio dado a todo o Parlamento no contexto parlamentar e extra letivo.

Na abordagem a todas as outras funções que cabem ao Formador, far-se-á a avaliação dos aspetos positivos e negativos deste primeiro ano do projeto, dos aspetos que necessitam ser melhorados e aqueles que devem ser continuados.

A força de uma pessoa reside na sua inteligência e na sua língua.

Provérbio árabe

O Parlamento Nacional de Timor-Leste (PNTL) é uma das mais importantes instituições desta nova nação que é Timor-Leste. Sendo a Língua Portuguesa uma das duas línguas oficiais do território, torna-se essencial que exista, por parte dos intervenientes no campo parlamentar um adequado domínio da língua. Para isso, torna-se essencial também que o ensino seja focalizado no sentido de possibilitar uma aprendizagem dos conhecimentos linguísticos básicos, mas simultaneamente de competências específicas do seu campo de trabalho.

Este projeto de ensino e desenvolvimento da Língua Portuguesa junto do Parlamento Nacional torna-se, então, muito importante para assegurar uma relação cada vez mais profunda e um intenso contacto com a Língua Portuguesa. Em termos históricos, o ensino de Português no Parlamento iniciou-se em 2001, com aulas lecionadas em parceria pelo Instituto Camões e pela Fundação das Universidade Portuguesas. Os cursos realizavam-se, tal como agora, no edifício do Parlamento Nacional e tiveram bom acolhimento pelos Deputados e pelos Funcionários deste Parlamento. Coube, nos anos seguintes ao Ministério da Educação, através da Embaixada de Portugal, proceder ao ensino de Português, em moldes semelhantes aos anteriores.

Todavia, através da assinatura de um protocolo de cooperação entre a Assembleia da República e o Instituto Camões em quatro de fevereiro de 2004, o projeto, método e forma de ensino foram alterados de modo a poder ir de encontro às necessidades dos membros do Parlamento. Este novo projeto pretende continuar o trabalho de ensino de Língua, colmatar e desenvolver alguns aspetos que não tinham até esse momento sido contemplados.

Assim, no novo projeto, o formador designado não se limita a lecionar as aulas em hora marcada para o efeito mas está presente nas instalações do Parlamento Nacional de Timor-Leste a tempo inteiro, constantemente atento aos trabalhos quotidianos e consciente para o facto de que acompanha adultos e que é necessária uma atenção diferente daquela prestada a crianças e jovens. Por outro lado, torna-se também imprescindível por parte deste, a consciência de que o trabalho é realizado com pessoas detentoras de diversos graus de formação.

Ao mesmo tempo que há formandos com formação superior, outros há que são elementarmente alfabetizados, o que dificulta a escolha de metodologias e estratégias de ensino adequadas. Por isso é muito benéfica a presença permanente de um formador sensível a estes factos. Pequenos elementos subjetivos de alguém que esteja atento, podem fazer a diferença no quotidiano e na relação de aprendizagem, em contextos tão específicos como este. A proximidade que se consegue com os membros do Parlamento e com os funcionários e técnicos é muito superior

àquela que se conseguiria numa relação estritamente formador/formando e que permite um maior sucesso na aprendizagem de Língua Portuguesa.

Concomitantemente permite também que os técnicos, funcionários ou Deputados possam, no momento em que encaram dúvidas ao nível da língua, resolvê-los cabalmente e evitar que se prolongue a ocorrência do erro.

O trabalho deste formador é, portanto, lecionar cursos de Língua Portuguesa, de vários níveis⁵² e com conteúdos muito direcionados para os diferentes públicos a quem tem que lecionar. Para além das aulas, o trabalho de desenvolver, em contexto laboral, as capacidades de comunicação é também uma importante faceta do ensino e desenvolvimento da Língua Portuguesa.

Há igualmente um envolvimento grande em rever textos relacionados com o quotidiano parlamentar. Promove também, o contacto informal com todos os membros do Parlamento, o que é uma enorme mais-valia para a aprendizagem de Português que tem resultados práticos, sem querer exagerar, por vezes mais visíveis do que o próprio ensino tradicional em sala de aula, que termina no momento em que os alunos abandonam a sala de aula.

Quanto às aulas, na sua planificação e execução, há determinados fatores que foram e, creio, devem ser tidos em conta para esta situação específica. Os conteúdos devem ser simultaneamente atraentes e úteis para os formandos, cumprindo os seus objetivos. No ano de 2004/2005, os cursos lecionados forma cursos de nível inicial e intermédio. Sobre o primeiro, há a sublinhar que se destinou a funcionários e deputados cujo domínio da Língua Portuguesa fosse muito reduzido ou mesmo nulo. Nele foram transmitidos conteúdos básicos e estruturas essenciais para a comunicação diária e os pilares para um futuro aprofundamento das capacidades linguísticas dos falantes. No entanto, sempre que possível, houve recurso a situações muito próximas da realidade conhecida e que pudessem ser úteis para além das fronteiras da sala de aula.

Este curso foi frequentado por duas turmas de funcionários e uma turma de deputados. Quanto às turmas de funcionários, precisamente no seguimento daquilo que evidenciámos, o programa sofreu algumas adaptações para que pudesse responder às necessidades dos alunos. Na primeira das turmas⁵³, os formandos, pelas suas características necessitam utilizar, com uma prevalência muito superior, a oralidade. Foram, por esse motivo, privilegiados conteúdos dos domínios de falar e ouvir, sem que tivessem sido negligenciados os domínios ler e escrever. Porém, os falantes utilizam muito mais a Língua Portuguesa para falar e para ouvir, e aí foram depositadas as atenções, através de exercícios práticos e simulações de situações reais.

No caso da segunda turma de funcionários⁵⁴, dado que estes desempenham funções de Secretariado e de apoio ao Plenário e Comissões, privilegiavam-se os domínios de ler e escrever, sem esquecer obviamente os de falar e ouvir, com o objetivo de desenvolver as capacidades de comunicação escrita, absolutamente essencial para os funcionários que referimos.

⁵² De acordo com as características dos alunos e com o nível de aprendizagem em que se encontram.

⁵³ Turma onde nove elementos realizaram prova escrita.

⁵⁴ Turma onde cinco elementos realizaram a prova escrita.

Na comunicação interna e externa do PNTL torna-se imprescindível um conhecimento da Língua Portuguesa que facilite e viabilize essa comunicação. Refira-se a este propósito que praticamente todas estas comunicações são feitas em português e não em tétum. No curso inicial foram então transmitidos alguns conteúdos que permitem agora, nos cursos seguintes, aprofundar e aperfeiçoar a Língua enquanto falada e escrita.

Na terceira turma que referimos⁵⁵, a turma de Deputados, o nível foi igualmente o inicial e o método utilizado não divergiu substancialmente daquele empregue nas duas primeiras turmas. No entanto, os materiais didáticos que foram selecionados aproximaram-se mais da realidade do quotidiano parlamentar ao nível de simulações de debates, artigos jornalísticos e de opinião com uma linguagem ainda bastante acessível a estes alunos⁵⁶.

As aulas foram intercaladas durante a semana e foram marcadas principalmente de tarde, de modo a não prejudicar os trabalhos parlamentares e possibilitar aos alunos a frequência das aulas. Na duração das aulas foram igualmente tidas em atenção as características dos alunos e preferimos lecionar aulas de duração mais reduzida, mas onde fossem transmitidos os conteúdos essenciais e onde houvesse lugar à prática desses conteúdos, estimulando o uso recorrente à língua portuguesa para comunicação no quotidiano.

Sobre os materiais utilizados, estes foram numa fase inicial muito básicos e procuraram desenvolver os conhecimentos que pudessem apoiar outros conhecimentos futuros. Numa parte final do curso inicial, os materiais evoluíram para outros mais específicos e que não se dedicavam já só a situações iniciais de língua, mas incidiam mais em conteúdos relacionados adequados e que captassem a atenção dos formandos para a língua, eliminando barreiras no ensino do Português. Os materiais devem ser, ao mesmo tempo, concisos e atraentes, acessíveis e com um grau de dificuldade superior aos conhecimentos destes alunos. Só assim se conseguirão os melhores resultados neste contexto.

Ao curso inicial que terminou em março, seguiu-se um curso intermédio e, para outros membros do Parlamento que não tinham frequentado o curso inicial, foi elaborado mais um curso para que pudessem acompanhar as aulas de Língua Portuguesa. No que respeita a este curso intermédio, as aulas foram idealizadas e planificadas de acordo com a metodologia utilizada no curso anterior, mas compostas de uma aplicação à prática e ao quotidiano.

Foram bastante frequentes os exercícios onde era pedida a elaboração de cartas e documentos úteis ao quotidiano para conseguir precisamente criar interesse no ensino da língua e encontrar as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Materiais audiovisuais e materiais autênticos relacionados com a linguagem parlamentar foram predominantemente utilizados, possibilitando um maior paralelo com a realidade do ensino de Língua.

O número de turmas foi superior ao anterior e conduziu à voluntariedade de outros elementos para aprender português. Funcionaram, durante quatro meses, os cursos intermédios e, em simultâneo, os cursos iniciais orientados para as diferentes funções desempenhadas no Parlamento Nacional. Observando os resultados obtidos, estes foram

⁵⁵ Desta turma fizeram parte oito Deputados, dos quais seis receberam certificado de aproveitamento no final do curso inicial. Dois deles não receberam devido ao facto de os seus compromissos políticos não lhes permitirem frequentar um número de aulas razoável para poderem realizar o exame.

⁵⁶ Cujo grau de dificuldade foi sendo progressivamente aumentado.

bastante positivos e deverão ser continuados no próximo ano, progredindo sempre para graus de maior dificuldade procurando eliminar os obstáculos e aperfeiçoando aqueles que já estão ultrapassados.

Sobre a avaliação aplicada aos formandos no PNTL, realizada principalmente para verificar os progressos e não apenas para atribuir uma classificação, o método adotado foi o de uma avaliação contínua, culminando num exame escrito para todas as turmas e com um segundo elemento para as turmas de Deputados consistindo na apresentação oral e escrita de um discurso sobre um tema escolhido pelos alunos. Este elemento foi primeiro realizado no curso inicial e, avaliando os progressos neste segundo curso, um discurso sobre os mesmos temas foi pedido a cada um dos alunos. Os resultados são de acentuar quer quantitativamente quer qualitativamente.

É evidente também uma maior predisposição para falar português e conhecer a língua portuguesa nas suas mais variadas vertentes por parte de todos.

Abordada que está a área de ensino formal, vejamos agora a parte não-formal de ensino, ou seja, o apoio quotidiano aos formados no seu local de trabalho. Existindo um formador próximo dos diferentes Serviços de Apoio ao Parlamento, os funcionários não hesitam, neste momento em abordá-lo e questioná-lo sobre dúvidas que surjam e sobre outros aspetos da Língua Portuguesa. O formador deverá ter aqui a função aqui de esclarecer as dúvidas, explicando de forma didática os motivos pelos quais tal dúvida/problema se comporta assim em português.

Deverá igualmente aproveitar para abordar outros aspetos que se possam relacionar com este e informar os interessados sobre estes. Deverá procurar comunicar com os funcionários, técnicos e Deputados, mesmo que não seja requerido, e informalmente interagir com eles para poderem praticar a língua portuguesa, a qual muito provavelmente não utilizarão em casa nem em outras situações que não seja aquela do seu trabalho.

Pelo que dissemos torna-se fundamental, a nosso ver, que durante o dia sejam várias vezes abordados no sentido de comunicar, interagir, perguntar e responder em português. Sem esta presença diária, não cremos serem pouco mais de duas horas de aprendizagem que farão a diferença no sucesso de Língua Portuguesa, embora reconheçamos a importância das mesmas para o desenvolvimento das capacidades relacionadas com a aprendizagem desta língua.

Reconhecemos igualmente que sem estas horas o ensino da língua estaria comprometido. Mas o português tem que fazer parte do seu dia-a-dia e acompanhá-los constantemente. Se houver alguém que estimule e encoraje a prática, tudo ficará mais facilitado e tornar-se-á natural. Em simultâneo, é função do formador apoiar a redação e se necessário redigir documentos de comunicação interna e externa que lhe sejam requeridos por qualquer elemento ligado ao Parlamento Nacional. Há sempre o cuidado em apresentar os modelos e normas que são utilizados para a redação de tais documentos, tal como foram designados em 2001⁵⁷. O formador procede também à revisão de diversos textos do quotidiano parlamentar e todas as necessidades que sejam requeridas pelo Presidente do Parlamento Nacional ou pelo seu Diretor.

⁵⁷ Tanto no quotidiano, como nas aulas, foram transmitidos aos alunos para os quais era relevante, as normas e modelos dos mais diversos documentos (requerimentos, memorandos, contratos, atas, entre outros).

Estas normas referidas foram elaboradas pelos técnicos da Assembleia da República.

Igualmente a presença constante de jornais portugueses no Parlamento será um estímulo à leitura e compreensão em Português, sobre notícias das mais variadas áreas de interesse, desde o desporto até às notícias internacionais e de economia. Neste momento estão semanalmente disponíveis os jornais *Diário de Notícias* e *Jornal de Notícias*, cedidos pelo Centro de Língua Portuguesa.

Em suma, neste momento o trabalho de formação e ensino e desenvolvimento de língua no Parlamento é um trabalho encarado de forma global que tem que ser estimulado diariamente e que tem que ser entendido em todas as suas vertentes. Seria um erro tremendo insistir apenas num dos seus pontos, esquecendo que as capacidades linguísticas, principalmente de adultos não se resolvem com horas letivas acumuladas. A aposta deverá continuar, concluimos, neste moldes e deverá concentrar-se em transmitir, além do resto, instrumentos úteis para o quotidiano parlamentar.

Independentemente do formador ou do professor que lecionar as aulas e prestar o apoio, será este o caminho, ou mesmo outro de inspiração semelhante a seguir para conseguir um desenvolvimento cada vez mais profundo do português no Parlamento. Será sempre uma árdua tarefa com a responsabilidade de conseguir um fluente domínio do português e pela importância que o mesmo possui nesta instituição.

12. LINO MOREIRA, INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA UNIVERSIDADE DO MINHO, BRAGA, PORTUGAL



PRESENTE E O FUTURO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR LOROSAE – RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Desde o fim da ocupação Indonésia, em Timor-Leste, para o que Portugal contribuiu com meios humanos e diplomáticos de grande persistência (e, em muitos aspetos, de exemplaridade até), e sobretudo desde a independência desse território que foi português, que a cooperação de Portugal com o novo país se instituiu e tem vindo a intensificar. Há diversos meios no terreno, a intervir em âmbitos diversificados, que importa apreciar e procurar compreender, na sua globalidade e especificidade, comparando a proporcionalidade da sua aplicação com os resultados obtidos, focalizando a sua eficácia. O autor da presente comunicação, partindo de referências que possui, de experiências que colheu no terreno e de conhecimentos relacionados com projetos em que se encontra envolvido,

vai referir-se às seguintes realidades sobre a Língua Portuguesa em Timor Lorosae: o passado e o presente da Língua Portuguesa; a escolha do Português como língua oficial; o futuro previsível para a Língua Portuguesa.

1 - INTRODUÇÃO

Não considero que esteja cabalmente explicada a razão pela qual, entre Portugal e Timor-Leste, se estabeleceu uma interação tão forte como aquela a que se tem assistido, já desde 1992 (por ocasião do massacre de Santa Cruz), mas principalmente a partir de 1999. Se antes disso já se fazia notar um sentimento de consideração profundo pelo povo timorense, tal sentimento foi crescendo e, de tal maneira, que, sobretudo após esta última data, não houve, praticamente, em Portugal, um único cidadão ou um só meio de comunicação social (da imprensa, da rádio ou da televisão) que se mantivessem indiferentes face à triste realidade vivida em Timor-Leste.

Os milhares de quilómetros que separam Portugal de Timor-Leste não foram suficientes para que Portugal se esquecesse da sua antiga colónia, e por parte dos portugueses ela não foi, quando mais precisava, abandonada à sua sorte. Pelo contrário, e muito mais do que qualquer outro seu ex-território ultramarino, Timor-Leste recebeu dos portugueses apoios que nunca antes haviam sido produzidos.

Como estaremos certamente todos recordados, em agosto desse ano de 1999 os indonésios (ou quem eles mandaram para isso), num gesto de retaliação, inqualificável e inadmissível, por verem os timorenses reagir, corajosamente, contra a sua ocupação, incendiaram quase todos os espaços edificados da capital timorense, e até de fora dela (por exemplo, em Baucau), e atacaram e mataram um grande número de timorenses, calculando-se esse número em mais de mil. Tudo isto porque o povo de Timor-Leste, chamado a eleições, acorreu em massa às urnas, do que resultou que, dos 97% dos timorenses votantes, 78,5% se pronunciaram a favor da independência, dando desse modo uma grande lição ao mundo que durante 24 anos os tinha ignorado.

A distância, a emoção causada pelo deflagrar da guerra, a dor e o sofrimento provocados nos timorenses pela invasão indonésia, as atrocidades cometidas contra inocentes, as imagens difundidas pelas televisões mostrando os timorenses a morrer rezando em Português... justificam muito, mas não justificam tudo. As outras colónias portuguesas, em África, passaram por realidades semelhantes e, embora tenham tocado a sensibilidade dos portugueses, tal não aconteceu de modo tão intenso como com Timor-Leste.

Mas se houve, para isso, porque assim foi, uma manifestação de grande altruísmo por parte da alma portuguesa, que mostrou assim ser capaz de se envolver em grandes causas, houve, no meu entender, uma outra razão de fundo que ajudou a que se desencadeasse essa onda de solidariedade portuguesa – muito mais, e sobretudo muito antes, que qualquer outra solidariedade internacional se fizesse sentir.

Na leitura que faço, e apesar da grandiosidade dos objetivos propostos, os portugueses não ficaram agradados com o modo como a descolonização das suas colónias se processou. Se atendermos às consequências dela, nem poderia ter sido de outro modo. Sem querer abrir, aqui, quaisquer polémicas em torno desta matéria (sobre que a história muito terá ainda que investigar e esclarecer), há três pontos que não podem ser contraditados: as boas intenções e o desejo de respeitar e corresponder às decisões da ONU, por parte dos governos portugueses de após 25 de abril, que

herdaram uma situação colonial insustentável; a falta de visão política que existiu, antes do 25 de abril (que deu motivo, em boa parte, ao movimento revolucionário operado), em matéria de autodeterminação das colónias; as pressões de diversa proveniência, que se instituíram, depois de abril; a falta de clarividência suficiente para se resolverem as questões coloniais em ambiente de mais serenidade e ponderação, sopesando-se todas as consequências.

Sem querer aqui clarear razões, o certo é que os territórios bruscamente desligados de Portugal, se antes não viviam um período bom, porque havia guerra em quase todos eles, entraram num período de convulsões profundas e envolveram-se quase todos em deploráveis guerras civis.

A realidade é que, hoje, no rânquim dos países mais necessitados e desfavorecidos do mundo estão, infelizmente, integrados quase todos os países descolonizados por Portugal - situação que nos deve fazer pensar e, muito mais que pôr-nos a procurar culpados, estimular-nos a agir, ajudando a encontrar soluções para essa realidade.

Ora, desde o fim da ocupação indonésia que Portugal tem contribuído com meios humanos e materiais muito consideráveis, tendo em conta a sua dimensão, para o desenvolvimento de Timor-Leste, que tem sido olhado pelos portugueses como uma “causa nacional”.

Vítima inocente às mãos da Indonésia, Timor-Leste foi sentido pelos portugueses como uma oportunidade de procurarem, não desfazer, porque tal não era possível, mas de algum modo compensar os insucessos resultantes dos erros antigos e da descolonização em geral (J. C. Chrystello, 2000). Eles viram em Timor-Leste, o último território (que era, de facto, em termos de direito internacional) a descolonizar, uma oportunidade de reencontro com a descolonização que gostavam de ter feito mas não foram capazes ou não puderam fazer.

Num misto de racionalidade e emoção, as lágrimas e as orações dos portugueses foram direccionadas para o ponto mais extremo do sudeste asiático, onde sofriam injustamente os timorenses, lutando pela independência que lhes era negada e a que tinham direito. E, de facto, ninguém bem informado se atreverá a contraditar que, se Timor-Leste é hoje independente, o deve, claro, ao seu próprio povo, à Resistência timorense e a alguns dos seus dirigentes (X. Gusmão, 1994), mas também, em grande medida (os próprios timorenses o reconhecem), à persistente luta travada por Portugal e pelos portugueses.

Mas a independência de Timor-Leste, para lá de todas as visões românticas que pôde acarretar, trouxe consigo dificuldades. Timor-Leste precisa, e muito, de continuar a ser ajudado. A economia timorense não está dinamizada, o desemprego (melhor: a falta de emprego) é elevadíssimo, as más condições de vida são indifereçáveis, as tensões internas de desagrado e até de alguma revolta (ainda que contidas) pressentem-se quando se convive com timorenses.

Timor-Leste, embora sendo um país rico (sobretudo pelo petróleo que tem, mas de que não lhe tem sido permitido tirar proveito), sobrevive ironicamente à custa de doadores. O preço dos 24 anos de ocupação indonésia está a ser pago pelos timorenses, na generalidade dos domínios, de forma muito dura.

E o que acontece no domínio da língua não é exceção.

2 – DO PASSADO AO PRESENTE DA LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR LOROSAE

2.1

Os portugueses não se empenharam, verdadeiramente, de um modo consciente (pelo menos como fizeram ingleses, franceses, espanhóis) no ensino da sua língua nos territórios que descobriram e/ou ocuparam.

Tudo o que fizeram foi *acontecendo*, mais fruto das circunstâncias e do momento (A. Almeida, 1994), do que resultado de uma política de língua estruturada (que não existiu no passado, e mesmo hoje, ainda que as circunstâncias sejam diferentes, continua a não existir).

Veja-se, por exemplo, o caso de Macau. Contrariamente ao que se passa com o inglês, em Hong-Kong, que em poucas décadas se enraizou e permanece, o Português não é aí falado senão por uma minoria de residentes no território (L. M. da Silva, 2004).

Durante séculos de permanência, não se deu o valor necessário à sedimentação da língua, e hoje, apesar do interesse que o governo local declara abertamente ter em que o Português não desapareça (o turismo, a tradução, a diplomacia, as interações com a União Europeia e o mundo que fala português... são razões estratégicas importantes), a Língua Portuguesa não é, e dificilmente será no futuro, língua de comunicação entre a generalidade dos macaenses.

2.2 –

Mesmo assim, sobretudo até ao séc. XVIII, a Língua Portuguesa teve grande projeção no sudeste asiático, sendo língua de comunicação, de cultura, do comércio e da diplomacia nessa região do mundo. Aí se situa Timor-Leste, onde os portugueses chegaram entre 1512 e 1520 (L. F. Thomás, 2001), com o objetivo de recolher o sândalo e outras mercadorias (como o mel e a cera).

A história da Língua Portuguesa em Timor-Leste começou a fazer-se, desde então, andando ligada, por vias que nunca deixaram de ser esforçadas (R. M. Loureiro, 2001, p. 96), muito de perto com a evangelização (L. F. Thomás, 1998, p. 638).

Juntamente com os colonos, os missionários entraram em Timor-Leste e tal como eles relacionaram-se com os chefes locais, criando laços afetivos e contribuindo para o enraizamento da Língua Portuguesa ensinando-a aos seus filhos.

É assim que o Português, em Timor-Leste, anda ligado, desde o início da ocupação, à Igreja, que, muito antes de o estado o fazer, abriu escolas e deteve a responsabilidade do ensino (L. F. Thomás, 1998, p. 643), além de proceder à alfabetização e à escolarização, a pesquisas e ao interrelacionamento de línguas locais, traduções do catecismo, publicação de documentos, conceção de materiais didáticos, elaboração de dicionários, vocabulários, gramáticas, sobretudo em Tétum e em Português.

Em 1562, deu-se a primeira concentração de dominicanos em Solor, e em 1590 é batizado o primeiro chefe timorense, com o nome de Lourenço.

Tratou-se de uma opção estratégica, por parte dos portugueses, que, com poucos recursos, respeitando os usos e costumes dos naturais, estabeleceram laços com a população e instituíram, com o Português, uma base comunicativa com o território de muitas línguas que era (e na realidade não deixou de ser) Timor-Leste.

Na passagem do séc. XVI para o séc. XVII, a Holanda e a Inglaterra, grandes potências militares e marítimas, voltaram-se para as índias orientais em busca sobretudo da madeira de sândalo. Os portugueses (luso asiáticos) estavam estabelecidos em Malaca e tinham fortalezas em Tidore, Amboim e Solor. Mas devido às pressões que suportaram, foram fixar-se na ilha das Flores (nomeadamente em Larantuca) e em pontos de Timor-Leste, procurando resistir diversificando as rotas e os espaços de comércio.

Nos anos 30 do séc. XVII, a presença portuguesa em Timor-Leste começou a crescer, tornando-se a ilha de Timor espaço de interações, nem sempre pacíficas, entre portugueses (R. M. Loureiro, 2001, p. 103).

Com a Restauração de 1640, com o fim da União Ibérica, os portos filipinos e japoneses fecharam-se às embarcações portuguesas. Os holandeses conseguiram conquistar Malaca, em 1641, levando as comunidades luso asiáticas a reagir, transferindo-se os mercadores que aí viviam para Macassar e para a ilha de Timor.

O primeiro governador da parte oriental desta ilha, António Coelho Guerreiro, chegou em 1702, com o título de Governador e Capitão Geral das Ilhas de Timor e Solor.

Com a maior visibilidade dada ao território, o ensino do Português, fortemente marcado pela Igreja, intensificou-se. Mas após a extinção das ordens religiosas em Portugal, em 1834, a instrução e o uso do Português reduziram-se em Timor-Leste, desaparecendo os seminários e os conventos religiosos. Todavia, o Português manteve aí o seu uso corrente.

Sobretudo com a República e os ideais humanistas que a acompanharam e se lhe seguiram, desenvolveu-se o esforço para instituir escolas de Português e em Português, em Timor-Leste.

Em 1915, abre a primeira escola oficial, em Díli, seguindo-se outras por todo o território. O governador Filomeno da Câmara (1910-1917) mandou imprimir livros escolares também em Tétum, embora o ensino tenha continuado a ser em Português.

Em 1938, criou-se em Díli o Liceu oficial, que foi destruído pela ocupação japonesa na 2ª grande guerra, e reconstruído em 1952. A Escola Técnica de Díli aparece em 1965, e por 1972 surgem outras escolas em Bobonaro, Maubisse, Baucau, Lospalos, enclave de Oé-cussi.

Nos anos 60 do séc. XX, abriram-se ainda mais escolas no território, dirigidas pelo exército.

Mesmo assim, continuava muito alta a taxa de analfabetismo entre os timorenses, sendo ela, pelo censo de 1970, de 90,8%, em indivíduos com mais de 10 anos, e de 92,8%, em indivíduos acima dos 20. Os indivíduos com a 4ª classe não passavam de 3,3% da população com mais de 10 anos e de 25% nos indivíduos com mais de 30.

Por essa altura, a população a falar Português rondava os 15 a 20% (L. F. Thomás, 1998, p. 648). Mas a realidade dava sinais de mudar. Em 1970-1971, frequentavam a escola 28% das crianças em idade escolar, em 1972-1973, 51%, e em 1973-1974, 77% (L. F. Thomás, 1998, p. 648), mantendo-se estes níveis até à invasão indonésia, em 1975, a partir da qual o Português foi proibido no território, até 1999, quando os timorenses decidiram instituir o Português como sua língua oficial.

2.3 –

Atualmente, é do conhecimento geral que existe alguma contestação ao uso da Língua Portuguesa em Timor-Leste. É o próprio Presidente da República, Xanana Gusmão, quem o reconhece. Segundo ele, as "enormíssimas dificuldades" que estão a ser sentidas pelos timorenses em relação ao Português (jornal *Diário de Notícias*, de 20.04.2004) devem-se ao "desvio" da juventude timorense "do seu destino", em consequência do 25 de abril, em Portugal, e à ocupação indonésia, por via da qual os timorenses foram "obrigados a viver de outra maneira" (Jornal *Timor-Leste Semanário*, de 24.04.2002).

Também Mari Alkatiri, Primeiro-ministro de Timor-Leste, salientou (jornal *Timor-Leste Semanário*, de 17.04.2004) que a decisão de fazer o Português língua oficial de Timor-Leste foi tomada com "a consciência clara de que iria levar anos para fazer vingar e generalizar" o seu uso no território.

E como faz notar o ex-embaixador de Portugal em Timor-Leste, Quartim Santos (jornal *Timor-Leste Semanário*, de 19.06.2004), embora as autoridades timorenses sejam "os melhores aliados na defesa da Língua Portuguesa", em Timor-Leste, "*recuperar para a Língua Portuguesa o lugar que teve antes da ocupação indonésia é uma coisa complicada... vai durar muitos anos*", dado "*o hiato de quase um quarto de século em que foram cortadas todas as ligações com a língua e a cultura portuguesas*".

2.4 –

E de facto, quem contacta com a realidade timorense verifica que, em Timor-Leste, se vive uma situação linguística complexa, que poderemos caracterizar deste modo:

A)

Antes de 1975, apesar do pouco dinamismo posto por Portugal no desenvolvimento da sua colónia, uma parte da população timorense falava ou entendia o Português, ainda que muita dela o fizesse de modo incipiente, nos limiares das necessidades de comunicação. Na prática, os timorenses falavam a sua *língua materna* (um dos muitos dialetos timorenses) e uma parte deles falava ainda o Tétum (língua materna de uma parte deles) e o Português.

Até à invasão indonésia, em 1975, o Português foi sendo ensinado nas escolas. A partir de então, o seu ensino foi proibido pelos indonésios, que impuseram "a tiro" (R. Forganés, 2002, p. 435) a sua língua (o bahasa), recorrendo a um ensino de "baixíssimo nível". Os alunos eram levados a "repetir lições e a decorar, sem espírito criativo", os professores indonésios agrediam-nos, na sala de aula, "com varinha, com tapas e socos na cabeça, beliscavam nas pernas e nos braços, batiam na cabeça das crianças que não faziam os trabalhos para casa, ou que se comportavam mal" (R. Forganés, 2002, p. 402). Os professores de Português de então foram abandonados, ou morreram ou desapareceram (diga-se cruamente: foram mortos) depois da invasão indonésia (R. Forganés, 2002, p. 403).

Em todo o território, só no Externato de São José, orientado pelo vimaranense Padre João Felgueiras, foi tolerado o ensino em Português e da Língua Portuguesa. Mas o Externato foi encerrado, em 1992, por ocasião do massacre Santa Cruz, quando os indonésios verificaram que aí radicava um núcleo fundamental da ânsia timorense pela liberdade.

B)

Uma circunstância deverá ser referida, a propósito da *língua materna* dos timorenses. Uma parte da população tinha, e tem, como língua materna o Tétum. Todavia, é preciso dizer-se que em Timor-Leste coexiste um número muito elevado de línguas e dialetos. Chega-se a falar em 35 (R. Forganés, 2002, p. 433). Eles são língua materna de muitos timorenses.

O linguista australiano Geoffrey Hull, com a autoridade que lhe é reconhecida, fala em 18 línguas nacionais, em Timor-Leste, línguas "não flexionais, aglutinantes, do ponto de vista morfológico bem distantes do Português" (M. J. A. Carvalho, 2001, p. 65), que ele classifica, de um modo que diz ser provisório, em "dois grupos definidos" e "algumas outras línguas mais":

Grupo A: na parte ocidental - o Dawan, com o seu dialeto Baiqueno; na parte central - o Tétum, com os seus dialetos terik, Belu, Bekais, Praça ou Díli, Habu; na parte norte - o Raklungu, o Rasuk, o Raklungy, o Galoli; na parte oriental - o Cairui, o Waimata, o Midiki, e o dialeto Nauéte.

Grupo B: na parte ocidental - o Kémak e o seu dialeto Nogo, o Tokodede e o seu dialeto Keta; na parte central - o Mambae, com o seu dialeto Lolein; na parte oriental - o Idaté e o Lacalei.

Línguas extra grupo: Hull identifica ainda mais cinco línguas (que não constituem grupo, mas partilham das características dos grupos A e B), no território de Timor-Leste - o Bunak, com o seu dialeto Maraé, o Macassae, o makalere, o Fataluku, o Lovaia, com o seu dialeto Maku'a.

C)

Como se verifica, não existe, em Timor-Leste, apenas uma língua materna e não se fala apenas uma variedade de Tétum. Este impôs-se como língua veicular, língua de comércio, língua franca, garantindo uma relativa unificação linguística através do seu dialeto Praça ou Díli (M. J. A. Carvalho, 2001, p. 68), que é específico de Timor-Leste, desconhecido em qualquer outra região, e figurando, desde o séc. XVI, ao lado do Português como língua de comunicação. Aliás, o Tétum retoma do Português uma parte significativa do seu vocabulário, ficando a dever a ele boa parte da sua sustentabilidade (G. Hull, 2001, p. 41).

D)

A ocupação indonésia (de 1975 a 1999) obrigou os timorenses a aderirem em massa ao bahasa. O Tétum apenas foi tolerado e o uso do Português fortemente reprimido. Sendo a taxa de natalidade timorense muito elevada e a população extremamente jovem (cerca de 50% dos timorenses estão abaixo dos 20 anos), compreende-se que, hoje, uma parte significativa (a mais jovem) da população timorense fale e compreenda o bahasa, comunique mal em Tétum (que não é língua materna em todo o território) e reaja ao Português. Foi a consequência dos 24 anos de ocupação indonésia, que se repercutiu sobretudo nos mais novos (a designada *geração timtim* - de Timor Timur, Timor-Leste em bahasa), que são a maior parte da população. Mesmo assim, o bahasa é impopular junto de boa parte dos timorenses, que manifesta um "*sentimento justamente provocado pelo repúdio da língua do ocupante*", falando a sua dignidade "*mais alto do que qualquer outro interesse*" (M. A. Carrascalão, 2004, p. 12).

E)

O Português é falado sobretudo pelos timorenses mais velhos (acima dos 30 ou 35 anos). A percentagem global de falantes do Português foi dada, pela Untaet, como sendo de cerca de 11% da população (G. Hull, 2001, p. 70), mas a quem conhece o território fica a convicção de que esse número é claramente exagerado. Mesmo muitos dos jovens a frequentarem o ensino secundário e a universidade não falam Português. É com as crianças que a realidade, e ainda assim não em todos os casos, dá mostras de se transformar. Estão em campo a cooperação portuguesa e a brasileira. Mas vai levar tempo para que os esforços desenvolvidos deem frutos, é preciso ver que a globalidade das disciplinas na escola é lecionada em bahasa, e não em Tétum ou Português, o que ajuda a instalar a complexidade linguística entre os timorenses e mostra indefinições dificilmente explicáveis a nível das decisões políticas.

F)

A situação linguística dos timorenses não se encontra, como se vê, nada facilitada. Eles foram, ao longo dos tempos, e continuam a ser, plurilingues, com grande facilidade de apreensão linguística (A. Castro, 1867, p. 328). E se esta característica atesta em favor dos timorenses, eles não deixam de ser grandemente penalizados por isso, dado que, exprimindo as línguas o que exprimem, em termos de personalidade, identidade e cultura dos povos, é a quadruplicar que o seu esforço, nestas matérias, tem de ser desenvolvido.

Por seu lado, a Constituição da República Timorense, art.º 13.º, relativo a línguas oficiais e línguas nacionais, proclama o Tétum e o Português como "línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste". Mas no seu art.º 159.º, relativo a *línguas de trabalho*, enuncia as línguas indonésia e inglesa como aceitáveis para uso na administração pública, a par das línguas oficiais, "enquanto tal se mostrar necessário".

Esta realidade (na prática, o timorense, para ter sucesso em termos de literacia, tem de conhecer pelo menos 4 línguas) tem trazido "dificuldades na difusão e na sedimentação do Português, especialmente, como se nota, quando são organismos do estado que teimam na sua utilização" (M. A. Carrascalão, 2004, p. 12). O Português, apesar de ser língua oficial de Timor-Leste, não deixa de se encontrar, hoje, em luta pela sobrevivência perante as outras línguas de Timor-Leste.

3.1 –

Antes de mais, e sobre a escolha do Português como língua oficial de Timor-Leste, é preciso referir dois aspetos:

O primeiro é que, para além de todas as razões, de todos os motivos e justificações, na base de tudo está o facto inquestionável de ter sido Timor-Leste, e ninguém em seu nome, a adotar a Língua Portuguesa como língua oficial, ao lado do Tétum.

Trata-se de uma escolha livre e determinada por parte dos timorenses, tomada de modo responsável pela "liderança timorense", que se alicerçou na vontade do povo (R. Forganés, 2002, p. 208).

O segundo é que o interesse de Portugal nesta decisão existe, de facto. Mas ele não é (não pode ser), como por vezes se assinala, de ordem 'patriótica', que é um sentimento que só faz sentido existir, e de forma muito comedida, dentro de portas. Portugal tem interesse (deve tê-lo) em que a Língua Portuguesa seja língua oficial de Timor-Leste por duas razões essenciais: por solidariedade para com a memória de quantos, no passado, deram corpo a esse ingente projeto das descobertas e da expansão, abrindo novos mundos ao mundo (de lá e de cá), e por respeito para com os novos países que adotaram o Português como língua oficial, que precisam de se integrar numa família de países e povos forte, que lhes confira efetivamente *identidade*, para em interajuda serem capazes de se desenvolver e promover o bem-estar de todos os cidadãos que os habitam.

3.2 –

Por parte de Timor-Leste, como país soberano e livre que é, a decisão de tomar o Português como língua oficial, ficou a dever-se a razões do tipo:

A) RAZÕES HISTÓRICO-CULTURAIS.

Atesta o Padre Felgueiras que *"a cultura, a fé, a comunidade que se criaram em 4 séculos explica muito o mistério da epopeia de Timor-Leste Lorosae"* (J. Felgueiras, 2001, p. 46). Escreve João Carrascalão (Jornal *Timor-Leste Semanário*, de 13.03.2004) que *"não foi em vão"* que os portugueses estiveram em Timor-Leste durante 450 anos.

Foi a sua presença que deu aos timorenses "o direito de lutar" pela independência e motivou a que Timor-Leste não fosse província indonésia. Salienta José Mattoso (J. Mattoso, 2001, pp. 6-13) que, tendo os timorenses de leste e oeste origens comuns, *"foi a experiência e os contactos coloniais e as influências civilizacionais que dividiram a ilha em dois e favoreceram a distinção de Timor-Leste das sociedades indonésias vizinhas"*.

Reforça Geoffrey Gunn (G. Gunn, 2001, p. 17) que *"o maior legado civilizacional dos portugueses... no arquipélago foi, sem dúvida, a criação de numerosas comunidades crioulas"*, que *"refletem uma cultura híbrida" que vai "da cozinha ao vestuário, religião, transferências linguísticas e musicais"*.

Estas referências servem para dizer que a escolha do Português como língua oficial, por parte dos timorenses, muito fica a dever às marcas que os portugueses e a Língua Portuguesa deixaram no território, desde os primeiros anos do séc. XVI.

A) RAZÕES DA RESISTÊNCIA TIMORENSE.

Como destaca Taur Matan Ruak, antigo chefe da Resistência e atual chefe das forças armadas timorenses, o Português foi o símbolo da Resistência, visto que era em Português que os guerrilheiros e os seus líderes mais carismáticos se exprimiam. Salaria ele que a Resistência timorense nunca perdeu a vontade de manter a Língua Portuguesa, apesar das dificuldades por que passou (T. Matan Ruak, 2001, p. 41).

B) RAZÕES DE IDENTIDADE E DIFERENCIAÇÃO CULTURAL.

A escolha do Português foi uma decisão "*político estratégica, pautando-se a sua preferência pela disposição de assinalar a identidade nacional timorense*" (M. A. Carrascalão, 2004, p. 12). Encontrando-se Timor-Leste inserido numa zona de influência e domínio anglo-saxónico, e apesar de admirações e reações importantes, como a de Nicholas Ostler, o presidente da Foundation for Endangered Languages (P. Anunciação, 2005, pp. 7-10), é reconhecido que "*seria um desastre para o Tétum se o inglês fosse adotado*" (M. A. Carrascalão, 2004, p. 12).

A Austrália e a Nova Zelândia falam inglês, e a própria Indonésia, apesar de falar bahasa, está longe de possuir homogeneidade linguística, servindo-se por isso mesmo também do inglês. Esta língua deu ainda uns primeiros passos em Timor-Leste, quando a Interfet, e depois a Untaet, entraram no território, com o argumento de que eram forças das Nações Unidas, sendo o inglês a sua língua oficial. Daí que o esforço de cimentar o Português em Timor-Leste tenha de ser, em Díli, mais intenso do que no resto do território, dado que foi aí que permaneceram mais funcionários da ONU a falar inglês e é aí que mais se concentra a população timorense (H. Carvalho, 2000).

É o próprio Xanana quem reconhece que o Português representa, para Timor-Leste, "uma marca identitária", e explica que as dificuldades existentes "não dizem absolutamente nada do afeto dos povos, da irmandade que a língua como veículo de comunicação pode transmitir", acrescentando que "sonhar e realizar em Português vale a pena", sendo a Língua Portuguesa "determinante para a afirmação de Timor-Leste no mundo" (jornal *Timor-Leste Semanário*, de 24.04.2002).

D) RAZÕES EMOTIVAS.

Uma das cenas que emocionaram o mundo foi ver que, enquanto eram agredidos e metralhados, nas ruas de Díli e no pequeno largo fronteiro ao cemitério de Santa Cruz, os jovens rezavam em Português (R. Forganés, 2002, p. 435). Isso ajudou a aproximar Portugal de Timor-Leste e representou para muitos portugueses o acordar para a realidade. E Timor-Leste retribuiu e retribuiu, com a gratidão e a afabilidade do seu povo. Estes aspetos a crescerem ao "afeto resultante de séculos de prática e de convívio com... falantes do Português" (M. A. Carrascalão, 2004, p. 12), levaram a que, na opção pelo Português, também pesasse, de considerável maneira, o lado emotivo.

E) RAZÕES PELA NECESSIDADE DE ADERIR A UMA LÍNGUA E UMA COMUNIDADE FORTES.

O Tétum, língua tradicional de Timor-Leste, é uma língua fraca (J. Felgueiras, 2001, p. 46). O Português é uma língua em expansão, falada em todos os continentes por muitos milhões de pessoas. As comunidades constituem-se, reforçam-se. Há no espaço do Português, com os 8 países e grande diversidade de povos que o constituem, muitas potencialidades que, nos tempos futuros, não poderão deixar inevitavelmente de se revelar. A construção de um

mundo monolítico, que certa globalização, que se insinua, pretende construir, não faz qualquer sentido que exista, e será o bom senso a prevalecer e a impedir que ele se consuma.

A diversidade das línguas acabará por estar tanto na moda, no futuro (com um eficaz apoio tecnológico), quanto hoje está na moda a aceitação de algumas, ou quase de uma língua apenas. E é Xanana Gusmão quem salienta a vantagem de Timor-Leste pertencer ao grupo “do Portugal dos navegadores”, de que o seu país “herdou uma identidade cultural e histórica que o liga aos irmãos de África e a um pedaço da China (Macau)”, de que ele se orgulha, “uma vez que torna Timor-Leste diferente de uma imensidão de ilhas que formam o arquipélago indonésio” (Jornal *Timor-Leste Semanário*, de 24.04.2002).

F) RAZÕES DE RESISTIR A UMA GLOBALIZAÇÃO MAL ESTRUTURADA.

Complementarmente ao ponto anterior, é preciso que os povos se associem, constituindo-se em famílias linguísticas e culturais, de modo que os malefícios de uma globalização descoordenada e injusta os não afetem. É a sua sobrevivência como país e como povo que está em causa, em todos os domínios - político, económico, sociocultural... importa quebrar o isolamento para enfrentar os desafios.

No caso do mundo em Português, a CPLP pode e deve desempenhar uma função aglutinadora neste domínio, como aliás se passa com outros modos de organização, aplicados pelos países anglófonos, francófonos, hispânicos... (a Commonwealth, a Organização Internacional da Francofonia, a Organização dos Estados Ibero-Americanos, a União Latina...).

Ao mesmo tempo, importa instituir “vivências em Português”, de que participem todos quantos falam essa mesma língua, estabelecendo entre si interações nos mais diversos domínios, em que o económico-financeiro e o empresarial não sejam os de menor relevância.

4 - QUE FUTURO PARA A LÍNGUA PORTUGUESA EM TIMOR LOROSAE

Apesar de todas as dificuldades que se levantam, hoje, à Língua Portuguesa em Timor-Leste, não se pode afirmar que a sua implantação neste território seja uma causa perdida. Mas para que assim não seja, é preciso que exista empenhamento, por parte dos timorenses, mas também visão lúcida por parte de Portugal e de todo o mundo lusófono.

Em ambas as partes, há que ter paciência (e persistência), porque a correção linguística que é necessário fazer não demorará nunca menos de duas ou três gerações a operar-se. Em linhas muito gerais, há alguns aspetos que devem ser tidos em conta relativamente ao enraizamento da Língua Portuguesa em Timor-Leste, no futuro:

A) INTEGRAR A COOPERAÇÃO NO DOMÍNIO DA LÍNGUA EM TODOS OS TIPOS DE COOPERAÇÃO.

Timor-Leste, fruto de vivências sobretudo recentes, está carente de quase tudo. Encetar a cooperação linguística sem que ela seja acompanhada, e até precedida, de outras cooperações, nomeadamente no âmbito das necessidades vitais, porá indubitavelmente em risco o sucesso de tal empreendimento.

Igualmente, há um esforço de postura perante a realidade que é preciso desenvolver entre os timorenses. É preciso contrariar o espírito de letargia que os últimos ocupantes de Timor-Leste insuflaram no país (como a política do *tudo bom e fácil* e o mito do *funcionário público*, pago para não trabalhar), mas também alguma tendência, visível entre os timorenses, para ficarem à espera de que o que é preciso fazer... apareça já feito... É uma questão de hábitos e

mentalidade, fundamente enraizados, e que vai levar o seu tempo a contrariar. Mas é importante que tal seja feito, sendo prévio a todos os sucessos o trabalho com e sobre a língua.

B). É PRECISO CIMENTAR AS RELAÇÕES ENTRE DOIS POVOS, EM IGUALDADE E RESPEITO MÚTUOS, COM INTENSO ENVOLVIMENTO, prestando-se ajuda efetiva e calculada (jornal *Público*, de 05.10.1999), impedindo-se que se desvirtuem, de algum modo, as ajudas operadas (jornal *Público*, de 25.02.2000) e que elas não sejam adequadas às necessidades timorenses (jornal *Público*, de 26.02.2000).

Uma manifestação disto, no campo da língua, está na veiculação das culturas a operar com ela. A Língua Portuguesa, em Timor-Leste, se não deve perder de vista o conhecimento da cultura portuguesa, e em geral das culturas de todos os países e comunidades lusófonas, deve sobretudo privilegiar a cultura timorense. Não parecendo ser isso o que está a ser feito, a riqueza da cultura timorense tem urgentemente de ser priorizada nas preocupações com a Língua Portuguesa em Timor-Leste.

C). É PRECISO ENCONTRAR UMA SOLUÇÃO PARA A DISPERSÃO LINGUÍSTICA QUE AFETA OS TIMORENSES, CRIANDO ESTRUTURAS QUE privilegiem a inculcação do Tétum e do Português. Definir línguas oficiais e permitir, até favorecer, ainda que indiretamente, outras línguas, é uma falta de respeito para com as decisões dos próprios timorenses.

D) A PRESENÇA DE PROFESSORES COOPERANTES PORTUGUESES NO TERRITÓRIO, SE EM PRINCÍPIO É MUITO POSITIVA, SERÁ, TODAVIA, necessário avaliá-la periodicamente e redefinir, continuamente, o alcance que lhe é pedido. Importa, nesse particular, combater um sentimento muito português, com raízes seculares (e que já estamos a exportar para Timor-Leste, onde ele não fazia falta), de inferioridade que muitos portugueses manifestam (e certos responsáveis institucionais portugueses têm ajudado a interiorizar, com palavras e atos) relativamente ao Português face às línguas estrangeiras, nomeadamente o inglês.

A denúncia parte de uma timorense, Maria Ângela Carrascalão, que escreve: “*não entendo como é que cidadãos portugueses, cooperantes... Utilizam o inglês em detrimento do Português*”, revelando “falta de amor-próprio” (M. A. Carrascalão, 2004, p. 12). Além disso, segundo ela (e muito bem), “*o ensino da língua não deve ater-se apenas às escolas, nem deve ser apenas da responsabilidade dos professores*”, sendo que “*o papel dos cooperantes... não deveria ater-se à transferência do saber técnico*” (M. A. Carrascalão, 2004, p. 12).

Tem total atualidade este reparo, relativamente a Timor-Leste, em dois aspetos – no sentimento de inferioridade referido e na envolvimento dos cooperantes em campanhas de alfabetização/escolarização e ajuda, de todo o modo possível, ao povo irmão de Timor-Leste.

O âmbito do trabalho de quem vai a Timor-Leste para trabalhar (o que significa que as escolhas têm de obedecer a rigoroso critério) terá obrigatoriamente de ser revistas, exigindo-se mais colaboração, no domínio da língua, por parte dos cooperantes. E deixe-se dito que não deveria ser preciso focalizar este ponto, pois que deveriam ser os próprios cooperantes a aperceberem-se de que assim não pode deixar de ser.

E). É PRECISO TUDO FAZER PARA QUE SEJAM OS TIMORENSES A ASSUMIR O SEU FUTURO, INTENSIFICANDO PARA ISSO OS MEIOS DE cooperação no terreno. Impõe-se, também no domínio da língua, a formação de formadores timorenses.

É um esforço que está prometido começar a ser feito. Mas importa desligá-lo de paternalismos e sobretudo dotá-lo de rigor e competência.

F) É PRECISO ENCORAJAR O ESFORÇO QUE TEM SIDO FEITO (PARA QUE SE CONTINUE A FAZER, CADA VEZ MAIS E MELHOR) PELO CENTRO de Língua Portuguesa, sediado em Díli, desde 2001, bem como da cooperação do Instituto Camões em geral.

O mesmo deverá acontecer relativamente à Fundação das Universidades Portuguesas, ao Ministério da Educação português e a todas as instituições que se encontram em Timor-Leste, a trabalhar no terreno. Importa que se trabalhe em espírito colaborativo, nunca cedendo a tentações de individualismo, e muito menos de antagonismo, o que não ajudará em nada os timorenses.

G) MUITO HÁ A ESPERAR DA CPLP E DO ENVOLVIMENTO ATIVO DE TODOS OS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA CAUSA DE TIMOR-Leste.

O grande desafio da Língua Portuguesa em Timor-Leste só se vencerá se existir determinação, num esforço conjunto, por parte de todos. E se isso é positivo para Timor-Leste, sê-lo-á igualmente para todos os países de Língua Portuguesa, que desse modo sairão fortalecidos e mais capacitados para resistir aos desafios do mundo globalizado em que vivemos.

H) POR ÚLTIMO, IMPORTARÁ REFERIR QUE, TAMBÉM EM MATÉRIA DE LÍNGUA, NÃO HÁ LUGAR, EM TIMOR-LESTE, PARA QUALQUER tipo de neocolonialismo. Seja-me permitido, sobre este ponto, referir que o já citado Geoffrey Hull, numa das declarações que fez a favor da Língua Portuguesa em Timor-Leste, afirmou que Portugal era um país economicamente muito fraco, e "por isso" estava longe de poder alimentar "*ambições imperialistas ou neocolonialistas*" sobre Timor-Leste (G. Hull, 2001, p. 70).

Foram palavras sem rigor e, no mínimo injustas, de quem esqueceu, estou em crer que passageiramente, a "causa" que foi Timor-Leste para os portugueses, e mostrou não conhecer a realidade atual portuguesa. No *verdadeiro* Portugal de hoje, apesar de todas as limitações que se lhe reconhecem, há uma circunstância que garantidamente não existe.

Em nenhuma das suas forças suficientemente representativas e significativas do Portugal de hoje existe espírito colonialista ou neocolonialista, seja por que ex-colónia for, e muito menos por Timor-Leste. Refira-se, aliás, que Portugal, depois de tão instado, que foi, antes do 25 de abril, para descolonizar, é hoje o único estado ex-colonial do mundo que desencadeou e consumou totalmente a independência de todas as suas ex-colónias, mantendo uma relação de total transparência e cordialidade com todas elas.

5 – CONCLUSÃO

A língua, enquanto sistema de expressão de um grupo de indivíduos e da consciência de uma coletividade, é um meio pelo qual essa coletividade concebe o mundo que a envolve e sobre ele age. Ela representa a identidade de um país e de um povo, é fator de unidade e coesão. Não se adere a uma língua irracionalmente nem se muda de língua por capricho.

Por detrás da adoção de uma língua, há perigos. Podem estar aí perigos neocolonialistas escondidos, de hegemonia, poder, quebras de autonomia, pressões ocultas, subtilezas de funcionamento, embora também ajudas humanitárias

e apoios, mas que podem ser jogados com o intuito de uma clara ou oculta dominação. A adesão a uma língua não pode funcionar como meio de colonização cultural. Ela representa a identidade de um povo, deve ser difundida pela afetividade e diálogo, interesse, modo vivo e criativo (M. A. Carrascalão, 2004, p. 12).

Foi a consciência destes aspetos que presidiu à escolha do Português como língua oficial, em Timor-Leste, sendo reconhecido, como refere Luís Filipe R. Thomás, que “o Português é, desde há quase meio século, o veículo de uma presença cultural que condicionou profundamente as relações externas do espaço de Timor-Leste, como a sua própria individualidade étnica”, não sendo presumir que ele pudesse “ser levemente alijado por qualquer político autenticamente representativo do povo de Timor-Leste” (L. F. Thomás, 1998, p. 665). Timor-Leste adotou a Língua Portuguesa. Outra opção poderia revelar-se “um crime cultural tão inqualificável como a destruição das imagens de Buda pelos Talibãs, com um valor histórico incalculável” (R. Forganés, 2002, p. 443), já que, como refere o Padre Felgueiras, “o Português, em Timor-Leste, é como o capim, está em toda a parte enraizado, está no coração do povo” (R. Forganés, 2002, p. 433).

Para a permanência e expansão da Língua Portuguesa em Timor-Leste há muito a fazer. Mas a principal palavra não pode senão ser otimista. O primeiro passo está dado: os timorenses adotaram o Português como língua oficial. Agora, importa darmos os passos seguintes em conjunto (cooperação, ensino da língua, desenvolvimento conjunto, colaboração cultural, sociológica, económica, empresarial... para não virmos a ser acusados de termos perdido esta oportunidade para a Língua Portuguesa (por Timor-Leste, e por todos nós), e podermos dizer, com Celso Oliveira (C. Oliveira, 2002, p. 67), sempre e sem reservas: “a língua de Camões até mim, sem limite... de Portugal até Timor-Leste, sem fronteira”.

6. BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, António de (1994). Timor-Leste, Goa e outros confrontos etnográficos. In António de Almeida (org.). O oriente de Expressão Portuguesa. Lisboa: Fundação Oriente – Centro de Estudos Orientais, pp. 39-76 [separata do vol. 84 de Estudos, Ensaios e Documentos, de 1959].
- ANUNCIACÃO, Paulo (2005). O inglês não está seguro, pelo menos a longo prazo – Nicholas Ostler. Revista Pública, de 03.07.2005, pp. 7-10.
- CARRASCALÃO, Maria Ângela (2004). A Língua Portuguesa em Timor-Leste. Jornal Timor-Leste Semanário, de 10.04.2004, p. 12.
- CARVALHO, Hernâni (2000). Os dias da Unamet. Crónicas de uma reportagem em Timor-Leste. Lisboa: Hugin.
- CARVALHO, Maria José Albarran de (2001). Panorama linguístico de Timor. Identidade regional, nacional e pessoal. Camões, revista de letras e culturas lusófonas, julho-setembro, nº 14, pp. 65-79.
- CASTRO, Afonso de (1867). As possessões portuguesas... Oceânia. Lisboa Imprensa Nacional.
- CHRYSTELLO, J. Chrys (2000). Timor-Leste: o dossier secreto 1973-1975. Porto: Contemporânea Ed.
- FELGUEIRAS, João (2001). As raízes da resistência. Camões, revista de letras e culturas lusófonas, julho-setembro, nº 14, pp. 42-49.
- FORGANES, Rosely (2002). Queimado queimado, mas agora é nosso. Timor-Leste: das cinzas à liberdade. São Paulo: Labortexto Editorial.
- GUNN, Geoffrey (2001). Língua e cultura na construção da identidade de Timor-Leste. Camões, revista de letras e culturas lusófonas, julho-set', nº 14, pp. 14-25.
- GUSMÃO, Xanana (1994). Timor-Leste. Um povo, uma pátria. Lisboa: Edições Colibri.
- HULL, Geoffrey (2001). Timor-Leste, identidade, língua e política educacional. Camões. Revista de letras e culturas lusófonas, julho-setembro, pp. 69-73.
- LOUREIRO, Rui Manuel (2001). Onde nasce o sândalo: os portugueses em Timor nos séculos XVI e XVII. Camões, revista de letras e culturas lusófonas, julho-setembro, 2001, nº 14, pp. 93-104.
- MATAN RUAK, Taur (2001). A importância da Língua Portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia. Camões, revista de letras e culturas lusófonas, julho-setembro, nº 14, pp. 40-41.
- MATTOSO, José (2001). Sobre a identidade de Timor-Leste Lorosae. Camões, revista de letras e culturas lusófonas, julho-set', nº 14, pp. 6-13.
- OLIVEIRA, Celso (2002). Timor-Leste: Lun Turu. Díli: Instituto Camões de Díli.
- SILVA, Lino Moreira da (2004). Entrevista. Jornal O Povo de Guimarães, de 29.07.2004.
- THOMÁS, Luís Filipe R. (1998). De Ceuta a Timor-Leste. Miraflores: Dífel.
- THOMÁS, Luís Filipe R. (2001). A descrição da ilha de Timor-Leste de João Marinho de Moura. Camões, revista de letras e culturas lusófonas, julho-setembro, nº 14, pp. 118-124.



13. NEUSA M. DE OLIVEIRA BASTOS - (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE; IP-PUCSP) E

14. VERA L. HARABAGI HANNA - (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE; IP-PUCSP)

ESTUDOS CULTURAIS: UMA VISÃO PLURALÍSTICA DE 'SER OUTRO CONSTANTEMENTE'



NEUSA BASTOS (à direita)

Sempre que tratamos de diversidade cultural, deparamo-nos com uma nomenclatura extensa para definir esse fenômeno. Grandes dificuldades surgem quando da escritura e da nomeação das ocorrências, dado que a definição de estudos culturais também pode ser vista como a própria tensão entre a discursividade e os assuntos que discutem. A crescente fragmentação e especialização que caracterizam esses estudos explicam a proposta da adoção de uma visão polifônica, que traduz a complexidade dos encontros e interações culturais. Considerando a multiplicidade de pontos de vista que têm marcado esse tipo de diálogo, sempre acompanhado de uma teorização complexa da questão paradigmática da teoria cultural, este trabalho propõe-se a ressaltar os diferentes 'estudos culturais', construídos a partir de considerações acerca da diversidade do espaço lusófono, destacando, por exemplo, a 'Hibridização', não só das práticas culturais, mas também das populações e das identidades – especialmente no caso de Timor-Leste. Ampliando-se a questão, reflete-se, aqui, acerca do fato de os Estudos Culturais fazerem sentido não na busca de uma chamada universalidade, mas sim na percepção de um melhor entendimento de quem 'nós' somos, onde 'nós' estamos e para onde 'nós' podemos ir, no confronto com as múltiplas realidades que a comunhão linguística pode oferecer (aqui, em particular, nos lugares onde o português é língua oficial).

“Viajar! Perder países!

Ser outro constantemente,

Por a alma não ter raízes

De viver de ver somente!

Não pertencer nem a mim!

Ir em frente, ir a seguir

A ausência de ter um fim,

E da ânsia de o conseguir!

Viajar assim é viagem,

Fernando Pessoa, 1933

Mia Couto, um dos mais conhecidos escritores moçambicanos e considerado um dos nomes mais importantes da nova geração de escritores africanos que escrevem em língua portuguesa, falou certa vez que a riqueza cultural de seu país provinha da disponibilidade de seu povo em efetuar *trocas culturais* com os outros - “*não há cultura humana que não se fundamente em profundas trocas de alma.*” (2003). Ao discorrer a respeito da profunda diversidade e das complexas mestiçagens do continente africano afirmava que um dos maiores e mais valiosos patrimônios dos africanos residia nas longas e irreversíveis misturas de culturas, que esse mosaico de diferenças podia ser visto como uma verdadeira magia, “*essa magia nasce, sim, da habilidade em trocarmos cultura e produzirmos mestiçagens.*” E concluía, em seguida, “*Essa magia nasce da capacidade de sermos nós, sendo outros.*” É a partir da soma de nossos diálogos com o escritor Mia Couto e com o poeta Fernando Pessoa, distanciados por várias décadas, separados geograficamente, oriundos de mundos tão diversos, mas unidos pela língua, a portuguesa, que iniciamos nossa discussão sobre os princípios teóricos que versam sobre a interação centro-periferia e que tentam explicar a diversidade no mundo multifacetado e globalizado do século XXI.

A ‘*teoria da viagem*’, desenvolvida por Said, nos remete tanto a Couto como a Pessoa quando este observa o mundo todo como uma terra estrangeira “*Viajar! perder países! Ser outro constantemente, Por a alma não ter raízes De viver de ver somente!*”. A noção da capacidade de ‘*sermos nós, sendo outros, constantemente*’, aliada ao conceito de ‘*viagem*’, relida como ‘*deslocamento*’, ‘*nomadismo*’, ‘*peregrinação*’ - nomenclaturas mais utilizadas no pensamento pós-moderno - interpretada como *transferência*, como **passagem**, protagonizada por viajantes, turistas, migrantes, ou, como quer Hall (1999), pelo ‘*flaneur*’, caracterizam o movimento de trânsito e provisionalidade enfatizados por Canclini (2003), percebido na intensificação de intercâmbios e hibridações nos movimentos recentes de globalização.

Para entendermos mais amplamente o processo de interação cultural e suas consequências, examinamos teóricos do Hibridismo que ora louvam, ora temem, ora exaltam, ora condenam ou ainda celebram esse crossover, mas que se dedicam cada vez mais à pesquisa dos processos de encontro, contato, interação, troca e hibridação cultural. São unânimes em afirmar que a globalização cultural, a tendência global para a mistura, começou com as primeiras luzes dos tempos modernos, com as grandes navegações, desde a colonização europeia e o comércio de escravos, quando surgiram as primeiras ‘zonas de contato’, e que, a partir de então existiu o processo de hibridização.

Se tivéssemos que justificar o critério de seleção dos estudiosos da hibridização cultural citados nesse trabalho diríamos que nos concentramos em suas próprias ‘viagens’ como parte de suas obras e beneficiamo-nos de suas biografias para tentar entender a significação de continuum cultural. Não é nenhuma coincidência o fato de que esses pesquisadores vivem ou viveram no cruzamento de culturas, na periferia, ou na fronteira – seja ela física ou metafórica - e que, ao avaliarem suas próprias experiências de vida, encontraram componentes para uma reflexão teórica, o que nos ajuda, igualmente, a compreender o significado da pluralidade de identidades.

Discorrer sobre suas biografias dá ensejo para exemplificar a proposição de Hall (2003: 12-13) de que uma pessoa assume diferentes identidades em diferentes momentos, sendo esta uma das razões porque as identidades nacionais estão declinando, dando lugar a novas. Ele ainda sugere que as culturas híbridas constituem uma dos muitos tipos de identidade distintivamente novas produzidas na era da modernidade tardia; o indivíduo pós-moderno é visto como deslocado e instável no mundo social e cultural e, pelo fato de ele se confrontar com uma enorme variedade de identidades possíveis, assume papéis diferentes, com os quais pode ser identificado - pelo menos temporariamente.

Em geral, esses *scholars* carregam uma identidade cultural dupla ou mista, em outras palavras, que não é essencial, permanente ou fixa. Como explica Hall (1999), o fato de um indivíduo possuir identidades diversas, não unificadas – às vezes contraditórias ou não totalmente resolvidas – leva a uma fragmentação e à ausência de uma identidade autêntica. Apreciemos então um pouco de suas biografias: basicamente, nomeiam-se indivíduos híbridos, como afirma sobre si mesmo Peter Burke, historiador da cultura, de nacionalidade inglesa, filho de mãe judia polonesa e de pai católico irlandês. É casado com uma brasileira e seus livros já foram traduzidos para, aproximadamente, 30 línguas.

Stuart Hall, nascido na Jamaica, de ascendência mista, vive na Inglaterra desde 1951, intitula-se “culturalmente um vira-latas, o mais perfeito híbrido cultural”, considera-se um ‘estrangeiro *familiar*’ em seu próprio país de origem, tendo hoje em dia que fazer o que ele chama de ‘*negociar a Jamaica*’. (Hall, 2003: 415). Ele usa essas palavras para explicar a experiência de “*estar dentro e estar fora*”, ou o que ele denomina ainda de ‘*alienação*’ ou ‘*desarraigamento*’.

Com a primeira expressão ele se refere à separação do ambiente que lhe dava apoio e com a última, o ‘desenraizamento’, ele enfatiza o fato de ter sido arrancado pela raiz (de determinado lugar). Esse ajuizamento nos remete mais uma vez a Pessoa: “*por a alma não ter raízes, de viver de ver somente*”, ao mesmo tempo, em que entendemos sobre a ponderação de Hall a respeito do estranhamento de ser removido de seu ambiente familiar e que ao ser envolvido nessa situação, pode surgir um sentimento de indiferença no lugar em que antes havia confiança. Em relação à Inglaterra, por sua vez, ele afirma, ‘*Não sou nem nunca serei inglês. Conheço intimamente os dois lugares, mas não pertenço completamente a nenhum deles.*’ (Hall, 2003: 415).

Edward Said, professor de Literatura Comparada, morto em 2003, palestino nascido em Jerusalém, de uma família árabe-cristã, cresceu no Egito, estudou nos EUA, e lecionou em Harvard, Yale e Columbia. Nestor G. Canclini, antropólogo argentino, estudou em Paris com Paul Ricoeur, é professor na Universidad Autónoma Metropolitana de México. O escritor Mia Couto, moçambicano de primeira geração, que se autodenomina um “contrabandista entre dois mundos” – entre “o mais profundo, de África, ao qual não pertenço, ou melhor, pertenço em certos momentos da minha vida, e o ocidental. Nasci aqui, nunca saí daqui, mas não posso invocar raízes porque os meus pais eram europeus.” (2000). O poeta Fernando Pessoa, nascido em Lisboa e educado na África do Sul, viveu nos dois mundos, escreveu e publicou seus primeiros trabalhos em língua inglesa. Os autores aqui citados, ao “Viajar! Perder países!”, contrastam suas lembranças com o novo ambiente, geram uma visão original, podem, enfim, modificar-se e produzir a magia advinda de “sermos nós, sendo outros” ou aquela de “ser outro constantemente”.

Paralelamente a essas questões podemos mencionar o sentimento lusófono, que nos povoa, observando o contato entre as culturas indígena, negra, europeia que interagem, num imbricamento de fatores diferenciadores: atitudes, comportamentos e costumes que se apresentam como pontos indiciais de contrastes entre culturas sérios e relevantes para o desenvolvimento humano e para as relações entre os países. É preciso que saibamos dar importância a um investimento na valorização da “bagagem” cultural e pessoal dos falantes que tem interesse em interagir com membros de outras comunidades lusófonas, em um processo produtivo para o contato das diversas faces: timorense, angolana, cabo-verdiana, moçambicana, brasileira, portuguesa etc. (Bastos, 2003).

Dessa maneira, podemos afirmar que a coincidência de pontos de vista relativa à ideia de trânsito, pode haver correspondência entre o *viajante* e o *tradutor*, sobretudo na maneira como este vê, sente e de alguma forma ‘doma’ o que é estrangeiro e seus elementos estranhos e quando transfere sua lealdade de uma cultura para a outra. Além disso, o *viajante*, assim como o *tradutor*, exerce um papel importante no processo de interpretar uma cultura específica, em outras palavras, atua como um ‘mediador cultural’ (Said, Clifford, Canclini, Hall, Burke).

Além da nomenclatura ‘*viagem*’, a metáfora linguística ‘*tradução cultural*’, parece-nos bastante adequada nesse processo de interação cultural, haja vista que, na década de 50, antropólogos já defendiam que, ao aprender uma cultura estrangeira, estávamos aprendendo uma língua estrangeira, ao que os linguistas completavam que o inverso também era verdadeiro. Burke garante que, se tivesse que selecionar um termo ou conceito que descrevesse as consequências dos *cruzamentos culturais*, escolheria a metáfora da ‘*tradução de culturas*’ no lugar de ‘*hibridismo cultural*’, pois entende que expressa a ideia de que as consequências dos encontros culturais não são automáticas e que os ‘viajantes’ têm que trabalhar arduamente para adaptar itens de uma cultura para outra. (2004:78).

Pessoa parece indicar, como Said, que, quando se passa a ver o mundo inteiro como uma terra estrangeira onde o ambiente novo e o anterior se mesclam, surge uma visão pluralística, que como num contraponto, cria uma composição polifônica. Ao mesmo tempo, o poeta nos ajuda a definir o sentido de instabilidade quando viajamos e descobrimos que não pertencemos nem àquela localidade nem a nós mesmos: “**Não pertencer nem a mim! Ir em frente, ir a seguir. A ausência de ter um fim, E da ânsia de o conseguir!**”. Pessoa ainda vê a viagem como ‘*passagem*’ e prevê o infinito de possibilidades que ela representa: “*Viajar assim é viagem, Mas faça-o sem ter de meu, Mais que o sonho da passagem. O resto é só terra e céu*”.

‘Tradução cultural’ é também considerado um termo lógico para se entender as diásporas multiculturais do mundo pós-colonial e, uma das razões da preferência em utilizá-la, reside no fato de que seus participantes têm um sentimento de ‘estar dentro/estar fora,’ pois implica um processo interminável de apropriação, assimilação, adaptação, acomodação, além de, talvez o mais difícil, o processo de *negociação* das diferenças do outro.

Tais diferenças levam-nos a considerar a cultura lusófona como a totalidade dos padrões comportamentais transmitidos socialmente: artes, crenças, instituições e todos os outros produtos do trabalho humano e pensamento característicos de uma comunidade ou população que, refletidos na língua portuguesa, influem não só na cultura, mas também nas diferenças linguísticas Entendendo dessa forma, estaremos aptos a criar

Assim, ao discutirmos a *hibridização* ou *hibridação cultural*, terminologia por nós escolhida nesse trabalho, mas apenas uma das denominações entre a diversidade de termos metafóricos utilizados para o estudo do fenômeno do cruzamento das culturas, deparamo-nos com uma série de indagações a respeito dos efeitos desses encontros culturais e das mudanças constantes e cada vez mais aceleradas que enfrentam as sociedades modernas, assim como dos resultados das experiências de convivência com essas mudanças rápidas, abrangentes e contínuas. Hall define essas mudanças como uma das principais distinções entre as sociedades ‘tradicionais’ e as ‘modernas’ (1999: 15).

O Hibridismo, visto a partir de uma perspectiva da teoria cultural contemporânea, está ligado aos movimentos demográficos que admitem o contato entre identidades dessemelhantes, justificando, portanto, a ideia de movimento, de identidade móvel que abrange outras metáforas relacionadas à de hibridização, como a de *viagem*, de *deslocamento*, de *nomadismo*, de *diáspora*, de *cruzamento de fronteiras*. Grupos em movimento – intencionalmente ou não – quando cruzam as fronteiras ou permanecem na fronteira - física ou metafórica – apresentam uma identidade ambígua, pois a situação provoca o contato com diversas culturas que transformam, desorganizam, desestabilizam a original. Silva, quando discorre sobre o hibridismo em relação ao processo de identidades nacionais, raciais e étnicas, descreve o processo de *hibridização* como segue, “*confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas.*” (2000: 87). Ele complementa sua ideia em concordância com os outros autores, no sentido de que a identidade construída através da hibridização está longe de estar integrada com a original, embora conserve alguns de seus traços.

A partir dessas considerações, destacamos o que Canclini (2003a: XIX) compreende por *hibridização*. Ele defende que a hibridação funde estruturas ou práticas sociais discretas (isto é, resultado de hibridações, não podendo ser chamadas de fontes puras) que, sem planejamento, geram novas estruturas e novas práticas, frequentemente, resultados de processos migratórios, turísticos ou de intercâmbio econômico ou comunicacional e deixa claro que, repetidas vezes, a hibridação surge da capacidade criadora, da inventividade individual e coletiva. O autor vê o processo de hibridação como uma fusão entre diferentes tradições culturais, e ainda argumenta que é um “*processo de intersecção e transações, é o que torna possível que a multiculturalidade evite o que tem de segregação e se converta em interculturalidade.*” (2003a: XXVII). Apresentados dessa maneira, constatamos que os estudos sobre hibridação reformulam a pesquisa intercultural, acabando por descrever o que podemos chamar de *misturas interculturais*. Ainda segundo Canclini, “*A hibridização não é sinônimo de fusão sem contradições, mas, sim, pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflito geradas na interculturalidade.*” (2003a: XXII.).

Além de reformular a investigação no que diz respeito aos estudos interculturais, um dos objetivos das pesquisas do Hibridismo Cultural é livrar-se da guerra entre culturas, ou ‘guerras civilizatórias’ e tentar descrever *fusões*, ou ainda a *interpenetração cultural*. Canclini defende que a hibridização, em relação à identidade, é “*construída mediante uma negociação da diferença*” (Canclini b, 2003: 186). A esse respeito, Hall também enfatiza a importância de ‘*negociar as diferenças*’, ao mesmo tempo em que se respeita o espaço heterogêneo e pluralístico em que ocorrem os encontros culturais. Àqueles que condenam a inevitabilidade da hibridização, ele indica as considerações de Laclau: “*a*

hibridização não significa necessariamente um declínio pela perda da identidade. Pode significar também o fortalecimento das identidades existentes pela abertura de novas possibilidades.” Laclau ainda pondera que somente uma identidade conservadora poderia considerar a hibridização uma perda. (in Hall, 2003: 87).

Concordamos com Burke quando admite que, embora o termo *hibridismo* seja frequentemente usado em estudos pós-coloniais, como na obra de Said, é “*um termo escorregadio, ambíguo, ao mesmo tempo literal e metafórico, descritivo e explicativo*” (2003: 55), mas que cuida de acentuar a interculturalidade moderna e que, como Canclini, somos partidários da utilização do termo *hibridização*, por combinar, não somente elementos étnicos e religiosos mas também processos sociais modernos e pós-modernos.

Debates relativos a trocas culturais sempre originam questões sobre as consequências do que muitos teóricos preferem chamar de “invasões culturais” – a interação cultural nem sempre ocorre fácil e similarmente – há várias e diferentes maneiras de receptividade que podem, por um lado, estimular rejeição, segregação, resistência, e, por outro, aceitação, adaptação, acomodação. Os resultados ou consequências das trocas culturais são imprevisíveis, haja vista que as tradições estão constantemente sendo construídas e reconstruídas (Hanna, 2005).

Para finalizar, a modernidade mistura as fronteiras do interno e do externo, confunde o significado de estar dentro e estar fora. Entendemos que a cultura mundializada leva nossas ‘raízes’ a diferentes lugares, como Pessoa expõe quando ele escreve “*Viajar, perder países/ Ser outro constantemente/ Por alma não ter raízes*”. Ela muda ‘eles’, ela muda ‘nós’ e, assim o fazendo, a ideia que temos dos ‘outros’ também muda; ‘eles’ se tornam parecidos com ‘nós’, ‘nós’, nos tornamos parecidos com ‘eles’: é quando a troca de culturas produz a hibridização e faz com que reavaliemos o entendimento de nossas próprias vidas, ao mesmo tempo que pomos em dúvida os estereótipos em relação a ‘eles’.

É quando “*a habilidade de sermos nós, sendo outros*” se torna verdadeira. É quando Pessoa e Couto se encontram: “*Não pertencer nem a mim/ Ir em frente, ir a seguir*”, quando Pessoa confessa que “*Viajar assim é viagem*” e, mais precisamente, podemos acrescentar que as *viagens*, diferentemente do passado, não descobrem mais o bizarro, na verdade, parece que parte de nós está refletida nos outros e que nos sentimos mais próximos daqueles que estão distantes. *Viagens* são *passagens* eternas com infinitas possibilidades de trocas culturais, como se o mundo pudesse se tornar uniforme, exceto pelo fato de que as fronteiras ainda existem e apesar de serem menos rígidas, novas fronteiras são criadas, ora agrupando, ora excluindo pessoas que continuarão a cruzá-las.

Viajar assim é viagem,

Mas faça-o sem ter de meu

Mais que o sonho da passagem,

O resto é só terra e céu.”

Fernando Pessoa, 1933

BIBLIOGRAFIA

-
- Bastos, Neusa Barbosa (2003) “O mundo globalizado e a importância do domínio de línguas materna e estrangeira”. In Pereira, Helena Bonito & Atik, Maria Luiza Guarnieri. Língua Literatura e cultura em diálogo. São Paulo: Editora Mackenzie.
- Burke, Peter. (2003) *Hibridismo Cultural*, São Leopoldo, RS: Editora Unisinos.

- Canclini, Nestor G. (2003) *Culturas Híbridas*, 4ª. ed., São Paulo: Edusp.
- Canclini, Nestor G. (2003) *A Globalização Imaginada*. São Paulo: Iluminuras.
- Chacon, Vamireh (2002) *O futuro político da lusofonia*. Lisboa / São Paulo: Verbo.
- Clifford, James (1999). *Itinerários Culturales*. Barcelona: Gedisa.
- Couto, Mia. (2000) "Sou um contrabandista entre dois mundos". Entrevista in *A Capital*, Lisboa, 25 de maio de 2000. Disponível em: <http://www.institutocamoes.pt/arquivos/literatura/>
- Couto, Mia. (2003) "O meu nome é África, in *Continente Multicultural*", Companhia Editora de Pernambuco, Edição Nº 34 - outubro de 2003. disponível em: <http://www.valoronline.com.br/valoreconomico/materia>.
- Geertz, Clifford (1973) *The Interpretation of Cultures*. Nova Iorque: Basic Books.
- Hall, Stuart (1999) *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: D.P. & A Editora.
- Hall, Stuart (2003) *Da diáspora. Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Hanna, Vera (2005) "Cultural Continuum: A matter of celebration, condemnation or consternation?" Simpósio apresentado no International American Studies Association Congress, 18 - 20 agosto de 2005, Ottawa, Canada.
- Laclau, Ernesto (1996) *Emancipations*. London: Verso.
- Mira Mateus, Maria Helena (coord.) (2002) *Uma política de língua para o português*. Lisboa: Colibri
- Silva, Tomaz. (2000) *A Produção social da identidade e da diferença*, p. 73-102. Em: Silva, Tomaz (org.), Hall, Stuart. *Identidade e Diferença – a Perspetiva dos Estudos Culturais*. Trad. Tomaz Silva. Petrópolis: Editora Vozes.
- Said, Edward (2003) *Culture and Imperialism*. New York: Vintage Books.



15. OTÍLIA DE FÁTIMA DOS SANTOS OLIVEIRA, PROFESSORA DO QUADRO NOMEAÇÃO DEFINITIVA – ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO DE ANTÓNIO GEDEÃO



A LÍNGUA PORTUGUESA E AS PROFISSÕES - RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA E APRESENTAÇÃO DE MANUAL

Apresentação da experiência de três anos de trabalho no Centro Nacional de Emprego e Formação Profissional de Timor-Leste (2002-2005), como professora de Língua Portuguesa e coordenadora pedagógica dos cursos de alvenaria/pedreiros, canalização, carpintaria e eletricidade.

Apresentação do manual "A Língua Portuguesa e as profissões", da autoria de Otília oliveira, prefaciado pelo Professor Doutor Benjamim Côrte-Real., da Universidade Nacional de Timor-Leste, e especialmente concebido para a iniciação ao estudo da Língua Portuguesa nos cursos técnico-profissionais.

Começamos pela capa do manual *A Língua Portuguesa e as Profissões*, o Programa de apoio à formação de professores de Português nos cursos de Formação Profissional do CNEFP e o Programa de apoio à formação de monitores de diferentes áreas profissionais. No âmbito dos acordos de Cooperação entre o Ministério da Segurança Social e do Trabalho de Portugal e a Secretaria de Estado do Trabalho e da Solidariedade da República Democrática de Timor-Leste, foi criado, em Timor-Leste, um Centro Nacional de Emprego e Formação Profissional, inicialmente em Bécora (2001) e transferido, em 2002, para Tibar, no Distrito de Liquiçá.

Quando, em dezembro de 2001, nos candidatámos em concurso aberto pelo IEPF (Instituto do Emprego e da Formação de Portugal) ao lugar de Professora de Língua Portuguesa, perseguindo o ideal de contribuir para a

autonomia dos povos e promoção do seu desenvolvimento – ideal que já tínhamos anteriormente servido em Terras Africanas, durante oito anos – não vislumbrávamos até onde nos iria conduzir o desafio que, então, ousámos aceitar.

Partimos, pois, para Timor-Leste com a incumbência de ensinar Língua Portuguesa aos candidatos aos cursos de Formação Profissional, de modo a tornar possível a comunicação entre estes e os formadores portugueses que se deslocariam àquele país para ensinar diferentes áreas – Alvenaria/Pedreiros; Canalização; Carpintaria e Eletricidade – num curto espaço de tempo (3 a 5 meses) e não falavam Tétum.

Como resolver este problema? Chegados a Timor, em junho de 2002, começámos por ministrar um curso de Língua Portuguesa a 16 candidatos que revelavam alguns conhecimentos a nível da compreensão e expressão oral. Na compreensão e expressão escritas apresentavam um maior grau de dificuldade. Ao longo de dois meses, num curso intensivo de cem horas, trabalhámos a Língua e pusemos em prática atividades que nos permitiram definir o perfil dos alunos, com o objetivo de selecionar, pelo menos um para cada Área de Formação, como “tradutor” junto dos formadores portugueses.

Assim, para além da utilização de diferentes e variados tipos de exercícios inerentes à aprendizagem de uma Língua (audição, repetição, exercícios de substituição e lacunares, exercícios de associação, exercícios de verdadeiro/falso, trabalho de “pastiche”, reconto, canções...) fomos apresentando “situações problema” e pedimos a respetiva proposta de resolução, refletimos, com os alunos, sobre a especificidade do ato pedagógico em trabalho com adultos e sobre os diferentes “modelos de alunos”, apoiados em texto de publicações do IEFEP, cuja linguagem simplificámos. Estas atividades permitiram-nos adquirir conhecimentos básicos da Língua Tétum, o que nos facilitou o apoio posterior a outros alunos.

Após avaliação final, oral e escrita, foram selecionados quatro alunos que apoiaram o início da Formação nas áreas de Alvenaria/Pedreiros, Canalização, Carpintaria e Eletricidade, traduzindo, para Tétum, as orientações dos formadores portugueses e expondo, em Língua Portuguesa, as dúvidas e problemas apresentados pelos alunos.

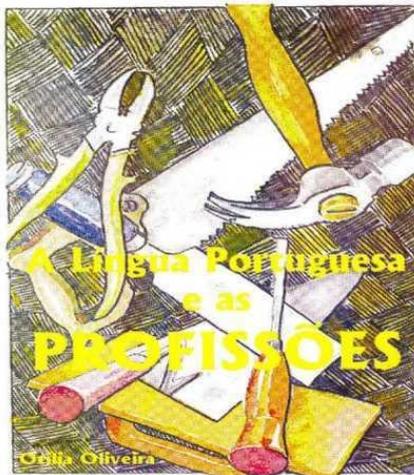
Apesar deste “apoio”, sabíamos que era importante a aprendizagem da Língua Portuguesa, por parte dos alunos, não só por ser uma das duas Línguas Oficiais, mas por permitir o contacto direto com o formador, constituir um fator facilitador do alargamento de horizontes, possibilitando o acesso a informação audiovisual e *scripto*, em Língua Portuguesa, relacionada com as diferentes áreas de formação e também porque esse era o desejo manifestado pelos candidatos aos cursos.

Note-se que os cursos são destinados a jovens desempregados ou à procura do primeiro emprego e os candidatos não revelavam quaisquer conhecimentos da L.P.

Atendendo a que era necessário rentabilizar a permanência dos formadores portugueses em terras de Timor, optámos por ministrar um curso intensivo de vinte horas, antes do início da formação técnica, para que os formandos pudessem compreender as principais diferenças estruturais entre a Língua Portuguesa e Língua Tétum (género,

número, tempo verbal) e depois dois dias por semana – dois blocos de 90 minutos – ao longo de toda a formação, perfazendo um total de 60 horas.

Centro Nacional de Emprego e Formação Profissional
Secretaria de Estado do Trabalho e da Solidariedade de Timor-Leste



Cooperação Portuguesa
MINISTÉRIO DA SEGURANÇA SOCIAL E DO TRABALHO
INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Centro de Emprego e Formação Profissional

Programa de apoio à formação de monitores de diferentes áreas profissionais

Destinatários: Monitores de diferentes áreas profissionais cuja função será ministrar cursos técnicos a timorenses que se candidataram aos cursos do CNEFP

Duração do curso: 50 horas

Objectivos:

- Reconhecer o papel do formador na aprendizagem de uma profissão
- Analisar diferentes métodos e técnicas pedagógicas
- Utilizar métodos e técnicas adequados a formação de adultos

Conteúdos:

Módulo 1 - Métodos e Técnicas pedagógicas

- .o processo de aprendizagem
- . a pedagogia de adultos
- . a motivação
- . a criatividade e o ensino
- . dinâmica de grupos

Módulo 2 - Perfil e competências do formador num contexto de formação profissional

- . O papel do formador
- . o formador e o grupo
- . o formador e a comunicação
- . o formador e a comunicação não verbal

Centro Nacional de Emprego e Formação Profissional

2003

Programa de apoio à formação de professores de Português nos cursos de Formação Profissional do CNEFP

Metodologia do Ensino das Línguas

Destinatários: Duas professoras que, após a formação, poderão ministrar os cursos de Língua Portuguesa, no CNEFP, aos formandos de diferentes profissões

Duração do curso: 270 horas (90 horas de aulas teóricas, 120 horas de observação da prática docente e regências, 50 horas curso de monitores)

Objectivos

- Compreender princípios teóricos subjacentes à aprendizagem de uma Língua
- Analisar diferentes metodologias e materiais de ensino – aprendizagem da Língua Portuguesa
- Reconhecer o papel do professor no desenvolvimento das diferentes competências
- Construir práticas educativas adequadas ao contexto de trabalho

Conteúdos

Módulo 1 – Língua e Comunicação

- Conceitos de Língua (Língua materna / Língua estrangeira e segunda)
- A Língua / O aluno / O contexto do uso da Língua
- Competência linguística / competência comunicativa
- Tarefas comunicativas e finalidades

Módulo 2 – Língua e Aprendizagem

- Ouvir e Falar / Ler e Escrever
- Fases de aprendizagem
- Importância da oralidade nos cursos profissionais
- Estratégias para o desenvolvimento da oralidade
- Estratégias para o desenvolvimento da compreensão escrita

Módulo 3 - Planificação e avaliação das actividades de ensino – aprendizagem

- Planificar – o que é?
- Planificação a longo, médio e curto prazo
- Componentes de uma planificação
- Avaliação e suas funções

- Avaliação da oralidade e da escrita

Módulo 4 – Materiais de aprendizagem

- Análise da proposta de manual "A Língua Portuguesa e as Profissões"

Módulo 5 –

- Perfil e funções do professor/formador de Língua Portuguesa num contexto de formação profissional

Metodologia

- trabalho autónomo
- análise e discussão de textos
- reflexão (oral e escrita) sobre a prática docente
- prática em aula (regências)

Avaliação

- observação directa
- elaboração de um dossier de práticas (com todo o material utilizado – adaptado ou elaborado pelos próprios)
- relatório final

Referências bibliográficas

Dicionário da Didáctica das Línguas

Castelheiro, J. Meira, Américo e Pascoal, José (1988). Nível Limiar – para o ensino/aprendizagem do português como língua segunda/língua estrangeira, Ministério da Educação

Conselho da Europa, (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas: edições Asa

Nunes de Figueiredo, J., e Gomes Ferreira, A., Compêndio de Gramática Portuguesa, Porto Editora

Freire, N.A., (1985) Larousse da Conjugação, Porto Editora

Leão, Margarida e Filipe, Helena, 70 + 7 Propostas de Escrita Lúcida, Porto Editora

Saliente-se que as aulas de Língua Portuguesa não podiam impedir o normal funcionamento da formação técnica, pelo que esta opção viabilizava a aprendizagem da L.P. e permitia o cumprimento de 500 h de formação técnica.

No primeiro curso que decorreu no período compreendido entre agosto e dezembro de 2002, selecionámos oito alunos que se distinguiram a nível de execução técnica e aprendizagem da L.P e apresentaram perfil adequado a futuro formador, pela demonstração de atitudes de sensatez, discipulação, idoneidade, preocupação pedagógica...

Uma vez que não existiam materiais adequados ao ensino da L.P. a este tipo de profissões, vimo-nos forçados, desde o início, a elaborar os nossos próprios materiais, a fim de obter resultados satisfatórios em curto espaço de tempo.

No fim deste primeiro curso, os materiais por nós concebidos tinham sido testados, em aula, e modificados de acordo com a observação feita, mas funcionávamos, ainda com fotocópias para todos os alunos.

Em junho de 2004, numa edição totalmente subsidiada pelo IEPF e prefaciada pelo Professor Doutor Benjamim Côrte-Real., Reitor da Universidade Nacional de Timor-Leste e Diretor-geral do Instituto Nacional de Linguística, fizemos a apresentação pública do manual *A Língua Portuguesa e as Profissões*.

Quando falamos em desenvolvimento, não podemos deixar de pensar em construção da paz, o que se obtém tornando possível a organização e facilitação de recursos para que os povos sejam autónomos e não fiquem sujeitos ao tempo de vida dos projetos que, por serem projetos, têm uma duração limitada. Por isso, começou a ser para nós motivo de preocupação a continuidade deste trabalho, após o nosso regresso a Portugal. Era preciso formar professores. Assim fizemos.

Abrimos inscrições para pessoas desempregadas que dominassem a L.P. – de preferência, antigos professores - a fim de os introduzirmos na metodologia por nós experimentada – metodologia ativa, centrada no aluno, nas suas necessidades e na sua capacidade de resposta - e assim deixarmos esta tarefa entregue totalmente a timorenses.

Criámos um programa (anexo) e ao longo de seis meses ministrámos aulas que foram totalmente observadas pelos professores estagiários que também fizeram regências nas turmas cujas aulas de L.P. observavam. Os professores receberam ainda formação teórica adequada, concretamente formação relacionada com a educação de adultos em contexto de formação profissional.

Desta formação, foram selecionadas duas professoras que começaram, em outubro de 2003, a ministrar aulas de L.P. a todos os formandos das diferentes áreas técnicas.

Abriu-se, por esta data, a área de Canalização, pelo que, no que a esta área diz respeito, foi ministrado o curso técnico e, no fim, à semelhança do que tinha sido feito com as outras três áreas, foram selecionados dois dos alunos para as funções de monitor de canalização.

Estávamos então mais disponíveis para acompanhar os monitores estagiários, timorenses, ajudando-os a aperfeiçoar as compreensão e expressão escrita – o nosso trabalho tinha incidido, principalmente, nas compreensão e expressão oral e pouco nas compreensão e expressão escrita – e a realizar algumas planificações, articulando-as com

os quadro-programa das respetivas áreas de formação e fazendo-os sentir a necessidade de adequação aos diferentes grupos de formandos.

Em fevereiro de 2004, os monitores (8, dois por cada uma das quatro áreas de formação) assumiam o início dos cursos contando com a presença dos formadores portugueses apenas para a verificação da consecução dos objetivos e colaboração na realização da avaliação final.

Estes monitores vieram completar a sua formação em Portugal, no Centro de Emprego e Formação Profissional da Guarda, durante seis semanas, de outubro a novembro de 2004. Por esta razão, retardámos a nossa ida para Timor, após gozo de férias, a fim de podermos acompanhar o respetivo grupo.

Na Guarda, receberam formação técnica e frequentaram aulas de Língua Portuguesa, por nós ministradas, numa vertente direcionada para o texto utilitário (resposta a anúncios, pedido de emprego, encomenda de materiais, carta comercial, atas, relatório).

Em fevereiro de 2005, os oito monitores timorenses – agora designados formadores – assumiram totalmente os cursos técnicos contando apenas com o nosso acompanhamento no âmbito da coordenação pedagógica (planificação, concretização da planificação e avaliação das tarefas específicas de cada uma das quatro áreas).

No plano da formação técnica, que engloba formação teórica e formação prática, formadores e formandos dispõem de manuais constituídos a partir da compilação de materiais especialmente concebidos para Moçambique.

Numa tentativa de adequarmos, o mais possível, os recursos aos seus utilizadores, demos também início à reestruturação dos manuais, do Professor e do Aluno, da área de Alvenaria/Pedreiros, simplificando a linguagem e incluindo subtítulos solicitados pelos formadores timorenses. Este trabalho foi feito em conjunto com um Engenheiro Civil, detentor de conhecimentos técnicos de que não dispomos, e foi concluído em julho de 2005.

Decididos, após três anos, a deixar Timor-Leste, por considerarmos estarem reunidas as condições para serem os timorenses a dar continuidade ao trabalho por nós realizado, faltava-nos preparar alguém (timorense) que assumisse a Coordenação Pedagógica do Centro Nacional de Emprego e Formação Profissional (CNEFP) e desse também continuidade às atividades extracurriculares por nós desenvolvidas, nomeadamente à dinamização de um grupo coral constituído por todos os formandos, formadores, professoras e alguns trabalhadores do CNEFP, num total de 75 pessoas.

Durante 30 dias, fomos acompanhados por um candidato timorense em todas as nossas atividades, desde o encerramento de um curso de formação à preparação do início de outro (acompanhamento da avaliação, organização de dossiers, testes escritos e preparação de entrevistas para seleção dos candidatos aos cursos, elaboração de horários das aulas e do transporte...), e organização/dinamização do Centro de Recursos que, entretanto, tínhamos iniciado.

Fomos substituídos por um cidadão timorense que se formou em Sociologia, em Portugal.

Quando a Língua materna do aprendente é marcada, essencialmente, por uma estrutura oralizante e o meio envolvente não é facilitador da divulgação de informação relacionada com a Língua que se quer aprender, há que desmistificar o grau de complexidade da Língua que vamos ensinar, a fim de que o aluno não levante obstáculos à aprendizagem e se estabeleça uma relação de empatia com a Língua em estudo.

Foi esta a estratégia que tentámos seguir de modo a que, num curso de apenas 60 a 80 horas, os alunos pudessem comunicar em Língua portuguesa, de acordo com as suas necessidades.

Como podemos verificar no manual *A Língua portuguesa e as Profissões*, a conjugação verbal é praticada essencialmente com verbos regulares, nos Tempos Presente do Indicativo, Pretérito Perfeito e Modo Imperativo. Os verbos irregulares, essencialmente doze, são estudados depois de dominados os verbos regulares, apenas. Todas as estruturas são interiorizadas por audição/repetição (o Manual é acompanhado de cassete áudio) de pequenos diálogos, simulando situações reais, concebidos em função das principais dificuldades sentidas pelos alunos e pelo “relato” de situações apresentadas em pequenos textos narrativos, ilustrativos de realidades conetadas com situações vividas pelos formandos. A especificidade de alguns adjetivos é apreendida nas frases ouvidas e depois explicitada em exercícios lacunares.

Para facilitação da aprendizagem, organizámos o manual em cinco temas e nele incluímos atividades que exercitam a capacidade de observação (sopa de palavras), estimulam o raciocínio (exercícios de associação, provérbios) e fazem apelo à capacidade criativa (acrósticos).

Dos 250 alunos que acompanhámos ao longo de cinco cursos, apenas seis não obtiveram média positiva na disciplina de Língua Portuguesa, o que representa uma percentagem de 2,4%.

Se outro mérito não tivesse, este manual convence que é possível comunicar, sem grande dificuldade e com correção, em L.P. É este o testemunho das professoras que o utilizaram (também dos trabalhadores da Companhia de Eletricidade de Timor-Leste - EDTL) e dos formandos que por ele estudaram.

Trabalhámos com a formação técnico-profissional e, por isso, tentámos adequar-nos às necessidades dos formandos.

Apraz-nos contribuir para a construção da paz, divulgando a Língua que, no dizer de Agustina Bessa-Luís, é a Língua dos *afetos* e ajudando a ver o mundo com o olhar filtrado por uma Língua que permite o enriquecimento ao mesmo tempo que se enriquece, numa dinâmica de dar/receber de que a Língua Tétum também dá testemunho.

Almada, 12 de setembro de 2005



Bibliografia

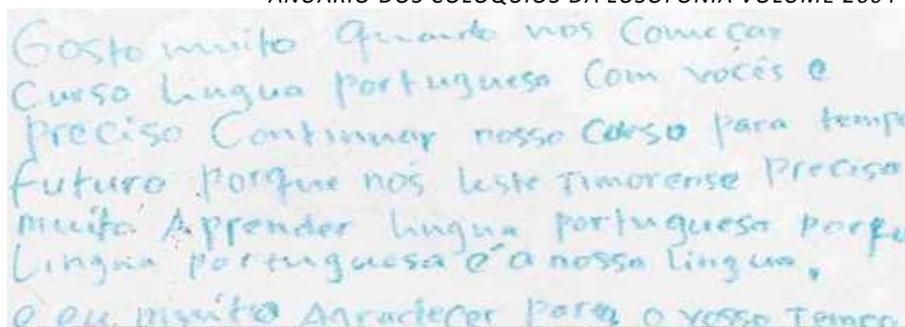
Cadernos das colecções *Formar Pedagogicamente e Aprender* editados pelo Instituto da Emprego e Formação Profissional de Portugal, no período compreendido entre 1998 e 2000

16. REGINA HELENA PIRES DE BRITO, UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS / NÚCLEO DE ESTUDOS LUSÓFONOS, INSTITUTO NACIONAL DE LINGUÍSTICA (INL-TL)**SENSIBILIZAR PARA A COMUNICAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA EM TIMOR-LESTE**

A primeira edição do projeto “Universidades em Timor-Leste”, uma ação conveniada entre universidades brasileiras - Mackenzie, USP e PUC-SP – e a Universidade Nacional de Timor-Leste, com apoio do Instituto Nacional de Linguística, objetivou difundir e estimular o processo de comunicação e expressão em língua portuguesa em terras timorenses. Atendendo aos interesses dos âmbitos governamental e acadêmico do país, buscou-se a sensibilização para a fala em nossa língua comum, de modo a incentivar o regresso ao sistema formal de ensino em português, especialmente a parcela da população que foi educada em língua indonésia. Preliminarmente, o público-alvo era a faixa dos 12 aos 25 anos, que, graças à demanda, foi em muito ampliada, passando a abranger, também, crianças e adultos.

Pesquisas sociolinguísticas sugeriram-nos a utilização da música como motivação para o trabalho linguístico: apreciada entre os timorenses desde os tempos da colonização portuguesa, a presença da música brasileira foi revigorada, a partir de 1999, com a chegada dos contingentes do Exército Brasileiro e das missões de cooperação brasileiras e portuguesas, que acabaram difundindo uma diversidade de novos ritmos e melodias: ao lado de antigos sucessos, aparecem novos sons, que vão do pagode, axé, *pop rock* até a moda sertaneja. Esta primeira edição do Projeto ocorreu de agosto a dezembro de 2004, tendo sido enviada a Timor-Leste uma equipe de 19 universitários brasileiros.

Apresentamos nesta oportunidade aspectos do desenvolvimento, da prática didática e da receptividade dos timorenses com relação à ação realizada. Quanto aos resultados linguísticos, percebe-se uma alteração na postura frente à língua portuguesa que, afinal, “não é tão difícil assim” – como registram vários depoimentos. Além disso, conforme atestam instâncias políticas e acadêmicas timorenses, chegou a Timor-Leste uma perspectiva diferente para se pensar a disseminação da língua portuguesa, uma outra forma de “fazer-querer-saber” a língua que nos une.



(Comentário58 de aluno timorense)

Colônia portuguesa desde o século XVI, Timor-Leste esteve ocupado pelo Japão durante três anos, na altura da Segunda Guerra Mundial, e foi palco da invasão indonésia em 7 de dezembro de 1975, que se arrastou até 1999. Vítima de repressão, como tortura e assassinatos, e exploração, como trabalho escravo e semiescravo, cerca de 300 mil timorenses foram mortos. Como parte da sua estratégia de dominação, os invasores indonésios forçaram o ensino de sua língua, a bahasa indonésia, proibiram o uso da língua portuguesa e minimizaram a expressão na língua nacional, o tétum. Com a independência e a constituição da República Democrática de Timor-Leste, em maio de 2002, a língua portuguesa assume o estatuto de oficial, ao lado da língua tétum - acrescenta-se a esse painel, as outras dezenas de línguas locais ali faladas.

No quadro atual, expressar-se em português, para os timorenses, tal como aparece em documentos oficiais do governo desse novo Estado, é uma forma de mostrar uma face diferenciada do país, em relação aos projetos hegemônicos da Austrália e da Indonésia. Neste sentido, o futuro do português, língua de cultura, como língua oficial “de” e “em” Timor-Leste, dependerá muito da política educacional e cultural, da mobilização dos vários setores da sociedade timorense, da disposição da comunidade e do apoio dos países lusófonos.

É no âmbito da cooperação internacional⁵⁹ que se insere o “Projeto Universidades em Timor-Leste”, realizado, neste primeiro momento⁶⁰, em ação conveniada entre a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pelo lado brasileiro, com o apoio da Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL) e do Instituto Nacional de Linguística (INL), pelo lado timorense. Foi com o subprojeto *Canção Popular e Cultura Brasileiras em Timor-Leste: Hibridismo cultural e comunitarismo linguístico em execução e discussão*, de nossa autoria e coautoria de Benjamin Abdala Júnior (USP), que a ação ocorreu entre agosto e dezembro de 2004.

Apoiando-se em investigação de natureza sociolinguística⁶¹, aliada a debates acadêmicos com Benjamin Côrte-Real⁶² e Geoffrey Hull⁶³, o Projeto fundamenta-se em estudos descritivos da situação linguística e cultural do país, a partir de entrevistas feitas com a população em geral (consultando indivíduos pertencentes a diferentes faixas etárias,

⁵⁸ Todas as citações foram transcritas sem alterações ou correções.

⁵⁹ A iniciativa foi apoiada pelo Governo Federal e Ministério das Relações Exteriores do Brasil e pela ABBA (Academia Brasileira de Belas Artes).

⁶⁰ Esta primeira edição do Projeto teve patrocínio da INFRAERO – *Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária* e apoio cultural da Nestlé.

⁶¹ Pesquisa desenvolvida pela linguista Regina Helena Pires de Brito e documentada em relatórios enviados ao Programa Alfabetização Solidária, em artigos e comunicações realizados em congressos nacionais e internacionais e na monografia – **Timor of several languages, Timor of all the people, Timor of all the world**. Trabalho enviado para: UNESCO – Institute for Education International Award For Literacy Research. Germany, 2001.

⁶² Linguista timorense com o qual realizamos trabalhos acadêmicos, Diretor do Instituto Nacional de Linguística (INL) e atual Reitor da Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL).

⁶³ Linguista australiano especialista em tétum e grande defensor da oficialização do português em Timor-Leste.

classes sociais, graus de escolaridade, profissões e sexo). Complementarmente, foram recolhidos e analisados textos produzidos por timorenses e coletados elementos de natureza diversa, tais como letras de músicas, receitas, jornais, cartazes, panfletos etc. Este levantamento forneceu subsídios para análises contrastivas⁶⁴ que evidenciaram especificidades linguísticas e culturais de cada Distrito timorense (e, por vezes, de determinados grupos menores).

Esta iniciativa, que foi submetida à aprovação de instâncias governamentais, educacionais e linguísticas timorenses, define-se como um programa pedagógico cultural a fim de auxiliar na difusão e sensibilizar os timorenses para a comunicação e a expressão em português, em conformidade com a política nacional de cooperação entre os países de língua portuguesa, utilizando-se, neste caso, da canção popular brasileira como motivação didática. Diante da proposta do Projeto, em documento datado de outubro de 2003, assim se expressou o Exmo. Sr. Presidente Xanana Gusmão:



O Projeto envolveu a preparação, o deslocamento e a fixação de um grupo de alunos (graduação e pós-graduação, ligados, sobretudo, às áreas de Letras, Comunicação, Artes e Educação das três universidades brasileiras conveniadas) que reuniam competência musical e linguística para a realização das apresentações e oficinas linguístico-musicais, numa divisão por módulos e que compõem o "descritivo das atividades módulo a módulo", um guia para uso diário com a explicitação básica das atividades a serem desenvolvidas.

Com relação à constituição da equipe, segundo as avaliações das autoridades timorenses, o fato de ser uma equipe constituída de jovens universitários (e não de profissionais formados) foi um grande diferencial do Projeto, facilitando o entrosamento pela horizontalidade entre universitários brasileiros e participantes timorenses. O acompanhamento das atividades didáticas foi realizado *in loco* por uma "coordenação acadêmica", que se dirigia ao Conselho Executivo

⁶⁴ Ver, por exemplo, BRITO R.H.P. de et CORTE-REAL, B (2003) "Língua portuguesa em Timor-Leste: análise de algumas especificidades fonético fonológicas". **Atas VIII Simposio Internacional de Comunicación Social**. Santiago de Cuba, Centro de Linguística Aplicada e Ministério e Ciência, Tecnología y Medio Ambiente.

das Universidades e à Coordenação Linguística e Didático-Pedagógica, baseados no Brasil. Toda a atividade encontra-se registrada em documentos escritos, recursos audiovisuais, tendo já sido editado um vídeo e prevendo-se a publicação de um livro.

Convém assinalar que, situando-se no âmbito da cultura brasileira, se, por um lado, o Projeto não privilegia o ensino da gramática normativa, por outro, não deixa de contribuir como meio auxiliar do processo de reintrodução da língua portuguesa no país, apoiado em música popular brasileira e em textos literários, objetivando atender timorenses com idade entre 12 e 25 anos.

Quanto ao público-alvo, é preciso esclarecer que, inicialmente, o projeto fora idealizado a fim de atingir a um recorte específico da população timorense que oferecia (oferece) maior resistência ao aprendizado do português e que ainda não tinha sido contemplada, diretamente, por nenhum projeto de cooperação internacional. No entanto, quando da apresentação do projeto às autoridades timorenses, em 2003, verificou-se o interesse de outros segmentos para que o projeto tivesse sua clientela ampliada. Foi deste modo que passamos a abranger os alunos da Escola Primária Duque de Caxias⁶⁵, os integrantes das Forças de Defesa de Timor-Leste, funcionários do Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto, Organização da Juventude e dos estudantes de Timor-Leste e, ainda, *docentes*⁶⁶ da Faculdade de Letras e Educação da Universidade Nacional de Timor-Leste.

Deste modo, as atividades do Projeto foram desenvolvidas em diversas instituições oficiais, escolares e comunitárias, atendendo a cerca de 600 leste-timorenses, de 8 a 60 anos e de diversos níveis socioeconômicos. Abaixo, segue a relação dos locais e das turmas oficialmente formadas:

•	<i>Universidade Nacional de Timor-Leste</i>		
○	Faculdade de Engenharia Técnica		25 Alunos
○	Faculdade de Economia		25 Alunos
○	Faculdade de Ciências da Educação (FCE)	Turma A	27 alunos
○	FCE	Turma B	28 alunos
○	FCE Departamento de Língua Portuguesa		28 Alunos
○	Faculdade de Ciências Sociais e Políticas		30 Alunos
○	Faculdade de Agricultura		18 Alunos
•	<i>Forças de Defesas de Timor-Leste (FDTL)</i>	Díli	28 Alunos
○	FDTL	Metinaro	25 Alunos
•	<i>Centro Juvenil Padre Antônio Vieira (CJPAV)</i>	Turma A	30 alunos
○	CJPAV	Turma B	30 alunos
•	<i>Organização de Jovens e Estudantes de Timor-Leste (OJETIL)</i>		25 Alunos
•	<i>Direção de Educação Não Formal</i>	Turma A	25 alunos
○	Direção de Educação Não Formal	Turma B	28 alunos
•	<i>Colégio Sagrado Coração de Jesus</i>	Turma A	15 alunos
○	Colégio Sagrado Coração de Jesus	Turma B	20 alunos
•	<i>Escola Primária Duque de Caxias</i>	Turma A	30 alunos
		Turma B	30 alunos
		Turma C	30 alunos
		Turma D	30 alunos
		Turma E	30 alunos

⁶⁵ O nome da escola é uma homenagem ao patrono do Exército Brasileiro, uma vez que esta escola foi “apadrinhada” pelos diversos contingentes brasileiros no período de 1999 a 2005, quando lá estiveram, atuando como forças de paz das Nações Unidas.

⁶⁶ Deste modo, além de oferecermos aos professores universitários timorenses uma espécie de “curso de difusão cultural”, possibilitamos a formação de agentes multiplicadores da metodologia por nós utilizada.

Cada uma dessas turmas participava de duas aulas semanais com duração de 1h40 cada, ministradas por equipas compostas de 3 universitários brasileiros, que planejavam as atividades tendo em vista o *Descritivo de atividades módulo a módulo*⁶⁷ - material elaborado não como um manual de instruções, mas como um elemento norteador das ações didáticas que garantisse a homogeneidade dos trabalhos desenvolvidos, sem, contudo, coibir a criatividade dos monitores responsáveis pela aplicação das atividades.

Na Escola Primária Duque de Caxias, as aulas foram incorporadas à grade curricular das 4^{as} e 6^{as} séries e, para abranger um número maior de crianças, duravam uma hora cada, duas vezes por semana.

As atividades didáticas organizaram-se em 14 módulos, formados por músicas populares brasileiras e textos que giravam em torno de um tema, como amor, religiosidade e fé, futebol, carnaval, saudade, futuro, esperança, tempo, passado/presente/futuro, loucura, construção poética, saudações e cumprimentos. As músicas foram selecionadas considerando-se o interesse do público-alvo e canções já conhecidas por eles, às quais foram acrescentadas outras relacionadas com os temas selecionados. Subjaz, aqui, uma conceção sociofuncional dos fatos da linguagem, associando elementos musicais e linguísticos ao conjunto da cultura brasileira, em atividades epilinguísticas, de operação e de reflexão sobre as canções e textos complementares e alguns fatos da língua. Após os 7º e 14º módulos, foram realizadas avaliações parciais, de que constou a preparação e a apresentação de trabalhos dentro de cada turma, e uma avaliação final, com a apresentação de coral, peças de teatro, jogral etc., preparados por cada turma e apreciados pelo público timorense presente no auditório da UNTL.

Não se pode pensar num trabalho eficaz sem estabelecer uma relação com a realidade cultural local e desconsiderando a visão de mundo que a modalidade do português timorense (e, naturalmente, a das línguas locais) revela; dessa forma, é impossível ignorar que as línguas são fatos culturais e que o aprendizado de uma língua supõe, ao lado do seu domínio, o conhecimento da cultura que a sustenta e o respeito à multiplicidade de olhares. A esse respeito, vale o comentário abaixo, extraído de relatório dos universitários brasileiros:

Iniciamos a aula mostrando, no mapa-múndi, Brasil e Timor, e apontando a identidade de tropicalidade que envolve os dois países. Logo começamos a comparar os dois e o que os caracterizavam países tropicais. (...) Passamos então a mostrar o que diferenciava os países; logo pontuaram a questão das vestimentas e nós falamos dos porcos nas praias de Timor. A briga de galo, que é tão comum e que faz parte dos costumes timorenses, também foi citada e por último falamos da mão de direção que é diferente. Levamos um longo tempo para explicar essa diferença, precisamos desenhar na lousa, interpretar, interpretar junto com um aluno, apontar para a rua, mas alguns ainda continuaram com olhares de dúvida. Então passamos revistas sobre o Brasil e logo identificaram a diferença da mão de direção. Ficaram muito curiosos com todas as fotografias, os animais, a vegetação etc. Essa atividade nos tomou bastante tempo da aula, queriam saber sobre a vegetação, o que era a escalada e ficaram espantados com uma catarata, pois só conheciam uma pequenina que existe em Timor.

(subequipe Alexandre, Nara, Rodrigo Silva)

⁶⁷ De nossa autoria, juntamente com Rosemeire Leão Faccina e Vera Lúcia Consoni Busquets.

Também são significativas, neste aspeto, as impressões do entrosamento entre brasileiros e timorenses registradas no Relatório Avaliativo do Projeto que nos foi encaminhado pela UNTL:

O sucesso de fundo do projeto não deixa de ser o ter-se promovido uma interação cultural entre jovens da comunidade e do espaço lusófonos, um principiar tentativo, mas de evidente rendimento; o gerar-se de uma amizade e solidariedade entre gente que nunca imaginava antes poder cruzar-se. A eletricidade que se sentiu no aeroporto, aquando da despedida dos estagiários serve de ilustração. Foi uma singular e espontânea exibição de cantares e danças tradicionais, assinalando uma camaradagem invejável entre jovens de latitudes tão opostos mas unidos por um denominador comum que é o do seu passado histórico, a língua e a cultura portuguesas.

(Benjamim Côrte-Real, Reitor da UNTL e Diretor do INL)

Outra preocupação reside no plano da expressão linguística: procurar tornar os usuários conscientes de que cada sistema linguístico configura-se diversamente, mostrando, por exemplo, que a estrutura da língua portuguesa é diferente da língua tétum ou da língua indonésia, embora o conteúdo da mensagem que o locutor deseja transmitir seja preservado - em outros termos, além das palavras e das regras gramaticais, é preciso aprender, também, a “pensar” na outra língua.

Assim é que a estruturação de um projeto como este se reveste de algumas peculiaridades (além das linguística apontadas), dentre as quais destacam-se o conhecimento das transformações e das condições socio-históricas timorenses e a importância do estudo dos valores e das relações culturais e da visão de mundo subjacente, que não deixa de trazer suas marcas em cada uma das línguas ali faladas.

O contato com músicas e, eventualmente, com textos de modalidades várias permitiu a abordagem, ainda que indiretamente, de tópicos como: os papéis da cultura brasileira e da língua portuguesa no contexto mundial e em Timor-Leste; a diversidade da música brasileira e de suas variantes linguística; o conhecimento de outras culturas expressas via língua portuguesa; aspetos da multiplicidade linguística de Timor-Leste; as implicações e a importância da comunicação; a relação entre língua e cultura e a problemática tradução “palavra-por-palavra”.

As aulas recorreram tanto à reprodução original das canções em CD *player*, quanto à execução ao vivo, com instrumentos diversos (violão, flauta, pandeiro e instrumentos de percussão vários), procurando a sensibilização para o aprendizado do manuseio do instrumento, da atividade de composição musical e do manejo de recursos linguísticos básicos.

Ainda é preciso assinalar que a equipe brasileira demonstrou acelerado processo de integração com a comunidade local, por exemplo: frequentou cursos de tétum e de cultura geral timorense; participou de jogos de futebol e passeios turísticos organizados pelos timorenses; tomou parte de eventos familiares; recebeu no alojamento visitas constantes, seja de alunos, seja de autoridades (acadêmicas e governamentais).

Os primeiros relatórios das atividades didáticas enviados pelas subequipas de monitores brasileiros demonstravam o entusiasmo de ambos os lados – de brasileiros e de timorenses – destacando-se a acolhida e a receptividade dos timorenses. Trechos de um desses relatórios ilustram os primeiros contatos em sala de aula:

Depois [da apresentação] perguntamos o porquê de quererem fazer o curso e o que esperavam dele (...). Um [aluno] contou sobre a influência do professor que havia falado que o curso seria dado por universitários brasileiros e teria como estratégia de ensino a utilização da música brasileira; o outro falou que o português é a língua oficial do país, por isso era importante aprendê-la, e o último falou que era preciso para Timor poder se integrar à CPLP e assim ampliar o seu comércio. Cabe observar que esse último foi calorosamente aplaudido pelos demais.

(subequipa Nara, Alexandre e Rodrigo Santos)

A seleção dos temas dos módulos permitiu reflexões sobre a Língua Portuguesa e sobre o próprio Projeto:

Para mim, a língua portuguesa é muito bonita, muito importante e assim como os nosso herança (riqueza) que a gente tem que desenvolver. Então quem amar do seu país tem que amar da sua Língua oficial, por isso que eu queria estudar muito com língua português com vocês.

(depoimento de aluno timorense)

A discussão com a turma foi muito produtiva e mostrou-nos o quanto os alunos timorenses estão preocupados e conscientes da situação política e linguística de seu país. Alguns deles ainda têm muitas dificuldades para se expressar em Língua Portuguesa, por isso, formulavam as questões em tétum e um aluno que falava bem Português traduzia para nós e vice-versa. Começaram perguntando sobre a possibilidade de continuação do projeto, uma vez que este só tem duração de três meses.

(...)

Expuseram suas dúvidas e angústias em relação à importância da Língua Portuguesa para Timor, ainda mais porque, segundo nos disseram, a partir de 2008, terão que produzir trabalhos de conclusão de curso em Português, mas estão preocupados, pois os próprios professores não sabem falar a língua em que terão que avaliar as teses. Além disso, embora a Língua Portuguesa tenha sido instituída, ao lado do Tétum, como língua oficial, há muita deficiência de material e de pessoas capacitadas para ensiná-la.

(subequipa Alexandre, Nara e Rodrigo Silva)

Destacamos, quanto aos resultados obtidos:

- (a) A sistemática e a dinâmica desenvolvidas que se mostraram inovadoras e eficazes para atingir os objetivos no contexto timorense;
- (b) o material didático, elaborado especificamente para a situação timorense e que se revelou fundamental para o sucesso das atividades de sala de aula, garantindo a homogeneidade de conteúdo na sua aplicação e que permitiu a criatividade dos universitários brasileiros na condução das aulas;
- (c) a ideia de ter uma equipe constituída de jovens universitários (e não de profissionais formados) foi um grande diferencial, facilitando o entrosamento pela horizontalidade;

(d) após momentos iniciais de certo estranhamento em relação à proposta, os timorenses, paulatinamente, passaram de uma posição tímida, submissa e retraída, para uma atitude mais participativa, entusiasmada, ativa, altamente receptiva;

(e) o novo espaço acadêmico resultante do processo, em que foram parceiras universidades do Brasil e de Timor-Leste;

(f) o intercâmbio cultural proporcionado aos participantes e a todos os que se envolveram com o projeto;

(g) a total aceitação da sociedade leste-timorense, manifestada nas conversas formais e informais mantidas entre os envolvidos,

(h) o número (oficial) de timorenses beneficiados chegou a 594 alunos, excluindo-se deste total aqueles que assistiam às aulas esporadicamente, os que participavam sem estarem regularmente inscritos e, ainda, os timorenses que tiveram nossos próprios alunos como multiplicadores das atividades do Projeto, numa atitude natural do convívio cotidiano. Também é de se computar a presença de professores timorenses que utilizam nosso método e nosso material didático em suas aulas.

Quanto ao grande objetivo da empreitada, ou seja, à sensibilização para a comunicação em língua portuguesa, registramos que o fato de as turmas serem constituídas por indivíduos de diferentes níveis de conhecimento, domínio e uso da língua portuguesa não influenciou no resultado geral observado, no que diz respeito a: aproximação com a Língua Portuguesa; simpatia pela expressão em Língua Portuguesa; interesse pelo aprendizado da Língua Portuguesa; curiosidade pela cultura brasileira e pelas semelhanças com a timorense e com a portuguesa; certa desinibição para a expressão oral em português; notável esforço para o registro escrito em português:

Percebe-se, nitidamente, uma alteração na postura de muitos frente à língua portuguesa que, afinal, “não é tão difícil assim” – como registram relatórios dos participantes e de autoridades e depoimentos de alunos timorenses. Além disso, seguramente, chegou a Timor-Leste uma maneira diferente de se pensar a disseminação da língua portuguesa, uma nova forma de “fazer-querer-saber”, uma outra possibilidade de acesso à educação formal em português, um enriquecimento cultural mútuo, conforme atestam trechos extraídos do relatório elaborado pela Universidade Nacional de Timor-Leste, assinado pelo Prof. Dr. Benjamin Côrte-Real:

[...] de caráter informal e recreativo, além do usufruto do material pedagógico selecionado para adequar ao gosto do público-alvo, o projeto conseguiu relaxar uma tensão que nem deveria existir, mas que subsistiu por muito tempo no seio da juventude e a larga população não escolar. O projeto, através da sua seriedade científica e dos seus excelentes atores, conseguiu conquistar novos espaços fora das paredes do ensino formal, abrindo canais auxiliares para o florir efetivo e afetivo da língua na larga sociedade timorense. A música e a poesia permitiram ao aprendente informal o empolgar do conceito do espaço lusófono e das mais-valias que lhe são inerentes.

[...] Deve-se notar que um dos fatores importantes do sucesso do projeto foi o fato de o público timorense adorar as músicas brasileiras. Estas possuem um poder cativante, donde brota toda uma curiosidade que pode levar à voluntária busca da compreensão dos dizeres.

Ainda há muito a ser feito para que se efetive a expansão do uso da língua portuguesa em Timor-Leste, e governos e universidades podem contribuir para o processo, assumindo os papéis de membros ativos e cooperativos na CPLP -

Após 24 anos em que a voz da língua portuguesa teve que se calar no território leste-timorense, as atividades desenvolvidas pelo Projeto “*Canção popular e cultura brasileiras em Timor-Leste*” procuraram propiciar um lugar de interação em que foi garantido o direito à expressão em português e em que o sujeito foi protagonista de seu aprendizado. Para quaisquer outras atividades semelhantes que venham a se concretizar no futuro, os aspetos aqui tratados podem ser levados em conta como determinantes para o bom desenvolvimento de um programa sociocultural e educativo que objetive a motivação para a aprendizagem de uma língua.

*Embora nunca tenha atentado para este pedaço do Atlas,
Muito menos pensado em crocodilos e porcos e búfalos,
Nem ouvido de minha língua um sussurro de sobrevida
Ou conhecido seu apelo de resistência,
Nem me ocupado de lamentos reais,
De dores reais,
De vidas reais...*

Timor Loro Sa'e existe.

E toda a gente espera por todo o mundo

Neste canto do mapa-múndi.

(“Geografia”, Regina Brito).



17. REGINA HELENA PIRES DE BRITO. UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (SÃO PAULO – BRASIL) PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS / NÚCLEO DE ESTUDOS LUSÓFONOS/ INSTITUTO NACIONAL DE LINGUÍSTICA – (INL - TIMOR-LESTE)

18. ROSEMEIRE LEÃO DA SILVA FACCIANA. UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (SÃO PAULO – BRASIL) /PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS / NÚCLEO DE ESTUDOS LUSÓFONOS

19. VERA LÚCIA CONSONI BUSQUETS. UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (SÃO PAULO – BRASIL) /MESTRANDA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

COMUNICAÇÃO INTERCULTURAL EM PORTUGUÊS: A MÚSICA E A CULTURA BRASILEIRAS EM TIMOR-LESTE

Esta exposição objetiva apresentar, em linhas gerais, o material didático especialmente elaborado para o desenvolvimento das atividades do Projeto Universidades em Timor-Leste – “Canção Popular e Música Brasileiras em Timor-Leste” -, implantado no período de agosto a dezembro de 2004, em território timorense. O material didático, intitulado “Descritivo das atividades módulo a módulo”, foi produzido com o intuito não só de direcionar o trabalho realizado pelos monitores em Timor-Leste, sistematizando as orientações dadas durante a preparação/capacitação dos integrantes da equipe brasileira, mas também de funcionar como elemento que garantisse a homogeneidade de ação por parte das subequipes constituídas, nos diferentes locais de atuação, nas várias turmas de alunos timorenses.

Trazendo uma seleção de músicas populares brasileiras – sendo a maior parte conhecida pelos timorenses – e de diversos textos literários e não literários, o material foi distribuído em módulos temáticos, abordando diferentes questões linguísticas, visando à sensibilização para a comunicação em língua portuguesa. Para os alunos timorenses, elaborou-se uma Antologia contendo as letras das canções, os textos-base e parte das atividades aplicadas.

1. O PROJETO “UNIVERSIDADES EM TIMOR-LESTE” E O DESCRITIVO DAS ATIVIDADES MÓDULO A MÓDULO

O Projeto Universidades em Timor-Leste⁶⁸, uma ação conjunta entre três universidades brasileiras e a Universidade Nacional de Timor-Leste, tem como finalidade sensibilizar timorenses para a comunicação e expressão em língua portuguesa. Fundamenta-se em pesquisas, descrições e análises de caráter sociolinguístico, que vêm sendo desenvolvidas desde 2001 pelos linguistas Regina Brito, pelo lado brasileiro, e Benjamim Côrte-Real, pelo lado timorense.

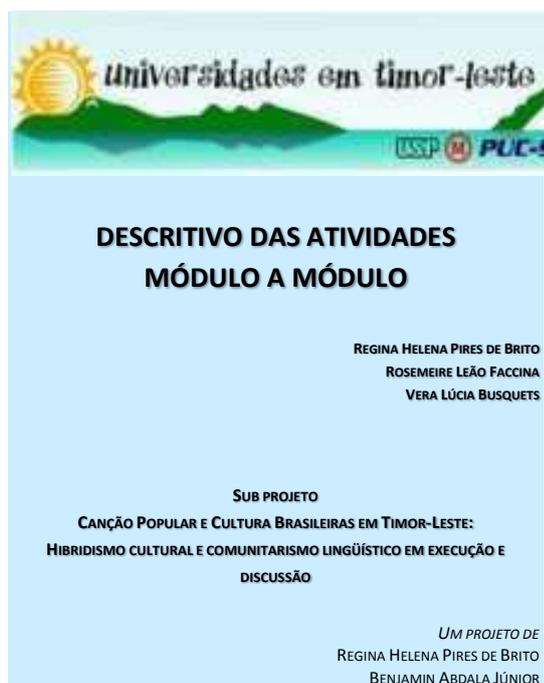
Na sua primeira edição, o Projeto atendeu a uma clientela heterogênea, desde crianças até pessoas idosas, num total oficial de 600 timorenses beneficiados. Os locais de atuação foram, também, bastante diversificados, de modo a atender a uma demanda superior ao imaginado pelos seus idealizadores.

O trabalho didático, organizado em módulos temáticos (cada um previsto para duas aulas, com duração de 1h40min cada), desenvolveu-se com a atuação de seis equipes, compostas por três monitores (todos universitários, de diferentes áreas), previamente selecionados e preparados e que, além da orientação da Coordenação Geral do Projeto, baseada no Brasil, recebiam o apoio de uma Coordenação Local.

Usado como material de apoio pelos monitores, o “Descritivo das atividades módulo a módulo” sistematizou as orientações dadas aos universitários brasileiros durante sua preparação/capacitação para atuarem em Timor-Leste, direcionando o trabalho realizado em sala de aula, e funcionando como elemento garantidor da homogeneidade de ação das subequipes responsáveis pelas turmas timorenses participantes:

Não se trata de um manual, mas sim de um material pensado e discutido para ser utilizado como norteador, como base, como princípio de homogeneidade, como ponto de partida para a execução do nosso Projeto. (Brito, Faccina, Busquets, 2004, p. 8).

⁶⁸ Para detalhes acerca do Projeto Universidades em Timor-Leste, neste mesmo volume, o artigo *Sensibilizar para a comunicação em língua portuguesa: uma experiência em Timor-Leste*.



Primeiras palavras

O material que aqui apresentamos foi elaborado com o intuito não só de direcionar o trabalho a ser realizado pelos monitores em Timor-Leste, sistematizando as orientações dadas no Curso de Capacitação, mas também de funcionar como elemento que garantirá o mínimo de unidade de ação por parte das diferentes equipas constituídas, nos diversos locais de atuação e nas várias turmas de interessados timorenses. Não se trata de um manual, mas sim de um material pensado e discutido para ser utilizado como norteador, como base, como princípio de homogeneidade, como ponto de partida para a execução do nosso Projeto. A observação atenta das instruções aqui colocadas será fundamental para assegurar a eficiência, a eficácia e os resultados satisfatórios tão esperados em ambos os lados do planeta. É a força do trabalho conjunto que garantirá o sucesso desta nossa missão. É assim que temos atuado até aqui. É assim que queremos prosseguir.

Regina Helena Pires de Brito
Rosemeire Leão Faccina
Vera Consoni Busquets

Reprodução da Capa e do Prefácio do *Descritivo* utilizado pelos monitores brasileiros

O material descreve, passo a passo, as atividades desenvolvidas com as músicas propostas, muitas escolhidas entre um repertório conhecido e apreciado pelo público timorense, e outras selecionadas para auxiliar na motivação e no trabalho linguístico que se pretendia desenvolver. Além dessas músicas, foram adicionados textos diversos de temáticas afins, ampliando a possibilidade de discussão intercultural de aspetos do Brasil, do Timor e das demais culturas do mundo lusófono.

Os módulos foram pensados tendo em vista sugerir temas geradores (na aceção freireana do termo) de discussão – franco diálogo entre timorenses e brasileiros. Temas como *amor, futuro, futebol religiosidade* foram o centro das aulas, em torno dos quais, abordaram-se questões lexicais, fonético fonológicas e morfossintáticas sem, no entanto, usar a terminologia do ensino gramatical tradicional. Isso posto, esses tópicos conhecidos e compartilhados permitiram não só conhecimento e entrosamento, mas também um verdadeiro intercâmbio cultural.

Os temas de cada módulo abarcam pelo menos uma canção já conhecida pelos timorenses e outras capazes de suscitar interações com o público. Adotou-se uma conceção sociofuncional dos fatos da linguagem, associando elementos musicais a fatos de língua, em atividades epilinguísticas, de operação e de reflexão sobre as canções e textos complementares e alguns aspetos de ordem gramatical.

No caso específico do Projeto *Universidades em Timor-Leste*, a escolha de músicas como instrumento de trabalho previa que o aprendiz estaria atento ao que ouvia. Grande parte das músicas selecionadas era já conhecida dos alunos, motivados por uma grande curiosidade em relação à cultura brasileira, e particularmente interessados, por exemplo, em nossos intérpretes, nossa dança e em nosso futebol - mas nem esse interesse previsível poderia dispensar uma

pré-atividade que, de alguma forma, contextualizasse a canção que a ser trabalhada, por exemplo, questionando os alunos sobre

- a. *Quem lhes mostrou a canção pela primeira vez?*
- b. *Qual a compreensão que têm da letra: de que trata a música?*
- c. *Têm alguma curiosidade com relação aos intérpretes?*

E outras questões semelhantes.

(BRITO; FACCINA; BUSQUETS, 2004: 10)

Para que se tenha uma visão global do material elaborado, apresentamos, de forma esquemática, cada um dos módulos, a temática tratada e as músicas e textos sugeridos para as atividades. Com isso, pretendemos exemplificar as canções e os temas recorrentes e preferidos pela população timorense e que nos serviram de instrumental para o trabalho de incentivo à comunicação e expressão oral em língua portuguesa.

1º Módulo – Tema: Amor
“Pense em Mim” (Leandro e Leonardo)
“Eu só quero um xodó” (Gilberto Gil)
Músicas para atividades suplementares:
“Eu te amo, te amo, te amo” (Roberto Carlos)
“Seu nome” (KLB)
“Garota de Ipanema” (Vinícius de Moraes)
2º Módulo – Tema: Religiosidade e fé
“Jesus Cristo” (Roberto Carlos e Erasmo Carlos)
“Maria de Nazaré” (Padre Zezinho)
Músicas para atividades suplementares:
“Andar com fé” (Gilberto Gil)
3º Módulo – Tema: Futebol
“Futebol” (Nando Reis)
“País Tropical” (Jorge Ben Jor)
Textos complementares: “A língua e o fato” (Carlos Drummond de Andrade)
“Regras do futebol de rua” (Luís Fernando Veríssimo)
Músicas para atividades suplementares:
“Camisa Dez” (Luiz Américo)
“O futebol” (Chico Buarque)
4º Módulo – Tema: Carnaval
“Beija-flor” (Timbalada)
“Yes, nós temos bananas” (João de Barros e Alberto Ribeiro), “Chiquita Bacana” (João de Barros e Alberto Ribeiro) e “A filha da Chiquita Bacana” (Caetano Veloso)
Músicas para atividades suplementares:
O sol brilha eternamente sobre o mundo de Língua Portuguesa (Samba-enredo da Unidos da Tijuca, 2002)
Textos complementares: “Unidos da Tijuca exalta a Língua Portuguesa na Avenida”
“Exaltação à Língua Portuguesa” (Aldo Rebelo)
5º Módulo – Tema: Saudade
“É o amor” (Zezé di Camargo e Luciano)
“Quando” (Roberto e Erasmo Carlos)
Músicas para atividades suplementares:
Para as Forças Armadas: “Coração de luto” (Teixeirinha)
“Chega de saudade” (Vinícius de Moraes e Tom Jobim)
6º Módulo – Tema: Terra e Origem
“Felicidade” (Caetano Veloso)
“Aquarela Brasileira” (Silas de Oliveira)

Texto Complementar: “Comentário do carnavalesco Ilvamar Magalhães a respeito do enredo revivido no carnaval de 2004 pela Império Serrano”
Músicas para atividades suplementares:
“Morango do Nordeste” (Walter dos Afogados e Fernando Alves)
“Cio da Terra” (Chico Buarque e Milton nascimento)
7º Módulo – Tema: Futuro
“Um sonhador” (Leandro e Leonardo)
“A paz” (Gilberto Gil)
Músicas para atividades suplementares:
“Amanhã” (Guilherme Arantes)
“Mandei avisar” (Gabriel, o pensador)
8º Módulo – aferição parcial
Produção coletiva e apresentação dos alunos timorenses.
9º Módulo - Tema: Esperança
“Era uma vez” (Toquinho - Sandy e Júnior)
Texto Complementar: “A origem da ilha de Timor” (adaptação livre)
“Enquanto houver sol” (Brito - Titãs)
Músicas para atividades suplementares:
“Além do horizonte” (Roberto Carlos e Erasmo Carlos)
“Força Estranha” (Gal Costa)
10º Módulo – Tema: Tempo
“Tempo Rei” (Gilberto Gil)
Texto complementar: “A coruja e a águia”
“Sobre o Tempo” (Pato Fu)
Músicas para atividades suplementares:
“Oração ao Tempo” (Caetano Veloso)
“Tempo Perdido” (Legião Urbana)
“Vou deixar” (Skank)
11º Módulo – Tema: Passado/Presente/Futuro
“Não Chore Mais” (B. Vicent, versão: Gilberto Gil) / “La bele tanis” (versão em tétum)
“Tempos Modernos” (Lulu Santos)
Músicas para atividades suplementares:
“Nada Será Como Antes” (Milton Nascimento / Ronaldo Bastos)
“Lilás” (Djavan)
12º Módulo – Tema: Loucura
“Balada do Louco” (Arnaldo Batista / Rita Lee)
“Maluco Beleza” (Raul Seixas / Cláudio Roberto) / La bele tanis

Músicas para atividades suplementares:	“Não aprendi a dizer adeus” (Leandro e Leonardo)
“Dona Doida” (Rita Lee)	“Sinal Fechado” (Paulinho da Viola)
13º Módulo – Tema: Construção poética	Músicas para atividades suplementares:
“Amar como Jesus amou” (Padre Zezinho)	“Como vai você?” (Roberto e Erasmo)
“Batmacumba” (Gilberto Gil)	“Canção da América” (Milton Nascimento)
Músicas para atividades suplementares:	15º Módulo - aferição final
“Construção” (Chico Buarque)	Produção coletiva e apresentação dos alunos
14º Módulo – Tema: Saudações e cumprimentos	

2. O DESENVOLVIMENTO DE UMA ATIVIDADE PASSO A PASSO: A SUGESTÃO DO DESCRITIVO E UM RELATÓRIO DE AULA

Nas aulas de língua é possível trabalhar a música como pretexto para atividades orais e escritas na língua-alvo, a partir da discussão a respeito dos autores, dos intérpretes, da banda e do tema, além da oportunidade de, a partir da letra, criar paródias, traduções, dramatizações, simular entrevistas etc. O Projeto foi pensado de modo a possibilitar aos monitores atuações diversificadas com as músicas selecionadas para as aulas. A fim de direcionar as atividades desenvolvidas em sala de aula, o *Descritivo* traz, além dos objetivos da aula e do material necessário para realizá-la, uma sugestão de passos para o desenvolvimento das atividades pelos monitores. Reproduzimos, a seguir, do *Descritivo das Atividades Módulo a Módulo* as sugestões de atividades para a segunda aula, que trazia a canção “Eu só quero um xodó”, que acabou por se tornar o grande “hit” do Projeto.

2ª. Aula – “Eu Só Quero um Xodó”

LETRA E MÚSICA: GILBERTO GIL

INTÉRPRETE: GILBERTO GIL

Que falta eu sinto de um bem
Que falta me faz um xodó

Mas como eu não tenho ninguém
Eu levo a vida assim tão só

Eu só quero um amor
Que acabe o meu sofrer

Um xodó pra mim
Do meu jeito assim
Que alegre o meu viver

Objetivos: sociabilização, desinibição, reconhecimento de sequências linguísticas.

Material necessário: violão, CD player, CD

Estratégia de apoio: relacionar as colunas (a música é dividida em duas colunas (a da direita desordenada) e o aluno deve relacioná-las à medida que ouve a música). Trava-línguas para atividades de pronúncia e dicção.

Etapas:

1. Tocar a gravação em CD.
2. Tocar novamente o CD, acompanhando o ritmo com palmas, batidas na mesa e/ou batidas de pé.
3. Verificar se os alunos reconhecem a melodia. Registrar as manifestações / reações: sorrisos, gestos, se cantarolam a canção; se reconhecem o intérprete etc.

4. Sondar se alguns conhecem e sabem cantar trechos da canção. Aproveitar para dialogar com os participantes, com questões como:

- a. Quem lhes mostrou a canção pela primeira vez?
- b. Qual a compreensão que têm da letra: de que trata a música?
- c. Têm alguma curiosidade com relação aos intérpretes?

E outras questões semelhantes.

5. Apresentar a letra da música, lendo-a, pausadamente, para os alunos.
6. Verificar possíveis problemas de compreensão de significado de palavras, como: “xodó” (= bem, amor).

- Levantar (e anotar) expressões usadas localmente para se referir ao “ser amado”.

7. Com a música tocando ao fundo, ler novamente verso a verso, fazendo o grupo repetir após cada emissão.

8. Tocar novamente a canção, procurando fazer com que os alunos cantem em conjunto.

9. Destacar a pronúncia de algumas palavras: XODÓ e JEITO. Observar a dificuldade na emissão de “X” e “J”, que, no caso, correspondem a fonemas que não são realizados nas línguas locais. Relacionar outras palavras com a mesma sonoridade, fazendo com que as repitam em grupo.

Por exemplo:

XODÓ	JEITO
CHEFE	JANELA
CHOCOLATE	GENTE
CHÁVENA	REGISTO (segundo a grafia do PE)
BICHOS	GESTO
CHORAR	HOJE

10. Introduzir uma atividade lúdica, neste caso, os trava-línguas, a fim de desinibir e treinar a pronúncia desses sons:

Larga a tia, largatixa!
Lagartixa, larga a tia!
Só no dia em que sua tia
Chamar lagartixa
De lagartixa!

A Sasha fez um charco de xixi no chão da sala.

A chave do chefe Chaves está no chaveiro.

O caju do Juca
E a jaca do cajá
O jacá da Juju
E o caju do Cacá

Pode-se ampliar o exercício, dependendo do entusiasmo dos alunos, explorando outras dificuldades fonéticas que aparecem na canção, como é o caso dos sons nasais (bem, ninguém, mim):

O tempo perguntou pro tempo
Qual é o tempo que o tempo tem.
O tempo respondeu pro tempo
Que não tem tempo
Pra dizer pro tempo
Que o tempo do tempo

É o tempo que o tempo tem.

Observação:

O que faz as pessoas gostarem de repetir os trava-línguas é a sensação de desafio; isto é, tentar reproduzi-los sem o mínimo de erros. Além das dificuldades fonéticas, entra em jogo a própria questão do ritmo, pois é fácil perceber que, quanto mais rápido se tenta falar um trava-língua, maior é a chance de não o concluir. Embora o trava-línguas seja um recurso eficiente para exercitar a oralidade, deve-se atentar para não expor demais os participantes – na verdade, o exercício deve funcionar como uma atividade lúdica, uma brincadeira verbal.

11. Voltar à canção-tema da aula: colocar o CD para que o grupo cante em conjunto.

(BRITO, FACCINA et BUSQUETS, 2004: 13-6)

Após a descrição das etapas, transcrevemos abaixo o relatório de uma das equipes referentes ao desenvolvimento dessa aula:

Doze alunos estiveram presentes na segunda aula do primeiro módulo, ministrada ao grupo de professores e funcionários da Universidade Nacional de Timor Leste, no dia 13 de setembro de 2004. Como na aula anterior, foram feitas as apresentações dos presentes e cada aluno disse seu nome, sua profissão, estado civil e número de filhos, já que alguns deles não haviam comparecido à aula anterior.

Retomou-se o tema **Amor e Felicidade**, fazendo-se tocar, mais uma vez a música da primeira aula "Pense em mim". Os alunos completaram oralmente a frase "a felicidade pra mim é...", obtendo-se como respostas:

- com "minha namorada",
- "a minha noiva e chama-se Ermy",
- "a minha colega",
- "a música",
- "irmãos, família e ficar alegre na minha vida com quem seja amigo",
- "ouvir música brasileira",
- "a família",
- "filhos e família",
- "a minha marida" etc.

A palavra "marida" suscitou um exercício informal de gêneros feminino e masculino:

- | | | |
|---|-----------------------|-------------------------------|
| ▪ | <i>minha esposa</i> | <i>meu marido, meu esposo</i> |
| ▪ | <i>minha noiva</i> | <i>meu noivo</i> |
| ▪ | <i>minha namorada</i> | <i>meu namorado</i> |
| ▪ | <i>mãe</i> | <i>pai</i> |
| ▪ | <i>amiga</i> | <i>amigo</i> |
| ▪ | <i>filha</i> | <i>filho</i> |

Um monitor desenhou, na lousa, uma menina chorando com a finalidade de para retomar o verso "em vez de você viver chorando por ele", da música "Pense em mim". Os alunos foram incentivados a responder perguntas como: - por que ela está chorando? - ela não tem namorado? - ela sente falta de alguém? - ela não tem ninguém? - ela vive sozinha? E a atividade serviu para introduzir o vocabulário da canção tema central da segunda aula: "Eu só quero um xodó". Ao serem arguidos sobre o vocábulo em tétum que corresponderia a xodó, os alunos disseram a palavra *doben*.

Perguntou-se para que serve ter um xodó, um doben: para casar, para ter filhos, para alegrar a vida, para não chorar mais, para não sofrer? Que qualidades deve ter um namorado/noivo/marido? Deve ser de que jeito? Honesto, trabalhador, carinhoso?

Após essa atividade, que foi bem-sucedida, a letra foi escrita na lousa em duas colunas: versos 1,3,5 e 7 ordenados, ao lado dos versos 2,4,6 e 8 desordenados, para que os alunos encontrassem a ordem em que eles aparecem na letra. Ao ouvirem pela primeira vez a música, os alunos procuraram ordenar, logicamente, os versos, conferiram a resposta com os colegas e com os monitores, copiaram os versos e todos cantaram juntos, primeiro com o CD, depois com o violão. Dois alunos mostraram-se interessados em aprender como se tocava, e foram convidados a trazerem seu instrumento na aula seguinte.

Um dos monitores, brevemente, apresentou uma pequena biografia de Gilberto Gil, cantor e compositor brasileiro que participou da Tropicália, atual Ministro da Cultura do Brasil, que os timorenses não conheciam. Também foi abordado o gênero musical forró e seus instrumentos específicos, mostrando que esse ritmo é propício para dançar. A música foi tocada, novamente, e os timorenses quiseram aprender como se dança o forró. Os alunos gostaram muito dessa atividade e depois lhes foi pedido que ensinassem aos monitores brasileiros uma dança típica timorense. Dançaram todos enquanto um dos alunos tocava violão.

Logo após, a música foi cantada novamente, os versos foram lidos e repetidos um a um e a música foi cantada mais uma vez, com acompanhamento de violão.

Fizeram-se os exercícios de pronúncia do /x/ e do /j/ propostos no Descritivo e os trava-línguas foram colocados na lousa para que os alunos os lessem, e vencessem o desafio de repeti-los sem erros. Foi um momento de descontração, mas muito importante para a prática da emissão desses 2 fonemas não presentes nas línguas locais. Alguns apresentaram dificuldade, outros já conseguiram. Voltou-se a cantar a música para encerrar a aula.

Relatório encaminhado à Coordenação Geral do Projeto

3. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Quanto ao conteúdo do *Descritivo*, é fundamental observarmos o material como um elemento norteador das ações didáticas e não como uma cartilha a ser rigorosamente obedecida. Na realidade, a elaboração desse material deveu-se, sobretudo, a dois fatores: (1) procurar garantir o mínimo de homogeneidade no trabalho de sala-de-aula; (2) servir como orientação – e oferecer uma certa segurança – aos membros da equipe, uma vez que ela se constituiu com graduandos de áreas não ligadas diretamente às atividades docentes (como Jornalismo, Artes Cênicas e Relações Exteriores).

Após o término das atividades em sala de aula, cada equipe de monitores fazia um relatório das reações, dificuldades, aspetos positivos e negativos, resultados, etc., que eram discutidos com a coordenação acadêmica local e, em seguida, encaminhados para análise da Coordenação Linguística e Didático-Pedagógica, via correio eletrônico, baseada no Brasil. Pelo exame do relatório, pode-se verificar que os monitores, de fato, nortearam o desenvolvimento das atividades a partir das sugestões dadas no *Descritivo*, ampliando-as sempre que lhes pareceu conveniente.

Embora não constando do *Descritivo*, uma nova apresentação dos alunos foi feita, visando a que todos se conhecessem como forma de se sentirem mais à vontade, tendo sido importante dar oportunidade a todos de falarem de si e de suas famílias usando, na medida do possível, a língua portuguesa, uma vez que *a utilização de experiência pessoal em sala de aula neutralizaria o problema de o aluno ter de produzir um texto sobre um tema do qual nada tem a dizer* (Ramos, 1999: 78).

Como pré-atividade, a música da aula anterior foi retomada, preparando a introdução de uma novidade relacionada ao tema já discutido, ou seja, o *amor relacionado à felicidade*. Ao surgir uma oportunidade, introduziu-se, ainda que informalmente, a distinção de gênero masculino / feminino, estimulando uma reflexão sobre a formação do feminino em português, no momento em que um dos alunos introduziu a palavra “marida”.

O recurso à imagem parece ter auxiliado no desencadear da discussão sobre a tristeza provocada pela falta de um *xodó*, de um *benquerer*, um *doben* (em tétum) permitindo associar a falta de amor às lágrimas da menina desenhada na lousa, e possibilitando o trabalho com o vocabulário que seria encontrado na letra da nova canção a ser apresentada na aula. Foi igualmente relevante demonstrar interesse pela língua nacional dos alunos, valorizando-a e reconhecendo seu papel fundamental na cultura do país. Mais uma vez, a sala de aula transformou-se num espaço para o diálogo e o intercâmbio cultural em língua portuguesa, e os presentes tornaram-se autênticos interlocutores que puderam expor suas ideias sobre casamento, filhos, qualidades desejáveis em um parceiro amoroso, amor, alegria, tristeza.

A atividade de ligar os versos da música, proposta pelo *Descritivo*, representa um desafio que estimula os ouvintes da música a prestarem atenção na letra, a fim de poderem resolver o exercício. A possibilidade dada aos presentes de conferir as respostas entre si tornou a correção menos autoritária e deixando os alunos mais descontraídos, já que não precisam “temer” a reprovação de um “professor”.

O intérprete da música “Eu só quero um *xodó*”, Gilberto Gil, é o atual Ministro da Cultura do Brasil, e o monitor, oportunamente, aproveitou para falar não apenas do cantor que se tornou ministro, mas também do movimento Tropicalista (que liderou ao lado de Caetano Veloso), do *fornó* (dança, ritmo e música brasileiros de origem nordestina) o que levou a uma troca de informações sobre Brasil e Timor-Leste. Por fim, seguindo as orientações do *Descritivo*, os exercícios fonéticos propiciaram a descontração prevista.

Com o término da segunda aula, esclarece-se que, além da empatia demonstrada já no primeiro encontro, quando se trabalhou a canção “Pense em mim”, o método utilizado mostrou-se satisfatório e adequado ao contexto, na medida em que, tendo havido entrosamento entre alunos e monitores, as atividades didáticas puderam transcorrer num clima de confiança e descontração, mas sem perder a seriedade das diretrizes do Projeto – conforme pudemos contatar ao longo da realização do Projeto.

Assim, com a explanação de uma das aulas, deixamos um mote para uma reflexão sobre a importância de ações educacionais que considerem, acima de tudo, o indivíduo inserido no seu contexto sócio-histórico-cultural. Além disso, é preciso acreditar que o processo de ensino/aprendizado somente é possível quando se alia ao saber-fazer, o saber-respeitar o outro:

É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar [...]. É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piégas, de meloso, de a-científico, senão anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à

burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais” (FREIRE, 1993: 10)

4.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brito, Regina Helena Pires de; Faccina, Rosemeire Leão da Silva; Busquets, Vera Lúcia Consoni Busquets (2004). Descritivo das atividades módulo a módulo. São Paulo: Projeto Universidades em Timor-Leste. Texto digitado. Em vias de publicação.
- Freire, Paulo. (1993) Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho D'Água.
- Ramos, Jânia M. (1999). O espaço da oralidade na sala de aula. São Paulo: Martins Fontes
-

[Chrys Chrystello]:

Quero agradecer a D. Ximenes Belo por ter acedido a partilhar connosco alguns momentos da sua vasta experiência, é desnecessário qualquer apresentação pois como o professor Bento e o professor Barbedo de Magalhães frisaram, há momentos, o papel da igreja ao longo dos séculos foi absolutamente incedível para a divulgação do português. Eu relembro os dados que ele citou... 1915 data da primeira escola oficial portuguesa em Timor, antes disso foram os missionários, e depois disso continuaram a ser os missionários

Durante a Resistência, o Português foi uma língua da Resistência, o clero foi obrigado a adotar o Tétum nas missas mas o clero continuou a falar para todo o mundo em Português, as elites políticas continuaram a falar português e é graças a isso que hoje sejam 5 sejam 10 sejam 25% de timorenses que falam português, é graças a todos esses esforços e é por isso que estamos hoje aqui.

Desde o 1º Colóquio temo-nos dedicado à língua portuguesa em Timor, e eu desde já deixo aqui os votos para que os timorenses no próximo ano possam prolongar este colóquio em Díli ou qualquer outro sítio do território com as pessoas que lá estão, para que elas possam partilhar as suas próprias experiências juntamente com as que hoje aqui já foram partilhadas e as que ainda vamos ouvir, para que o Português seja ainda mais falado em Timor. Eu vou pedir a Monsenhor Belo para que diga algo – seja o que for – da sua imensa experiência, e aquilo que ele pensa sobre a língua portuguesa, a língua de todos nós independentemente das muitas nacionalidades.



20. MONSENHOR CARLOS FILIPE XIMENES BELO, PRÉMIO NOBEL DA PAZ E BISPO RESIGNATÁRIO DE DÍLI: (IMPROVISO)

Muito obrigado. Exmo. senhor vice-presidente da câmara de Bragança, Sr. Dr. Chrystello, Sr. Dr. Benjamim Corte Real, senhora embaixadora de Timor-Leste em Lisboa, minhas senhoras e meus senhores,

Em primeiro lugar peço desculpa por que não tenho nada escrito. Somente ontem à noite, o meu assessor disse-me que eu iria falar, por isso estas coisas à última hora atrapalham um pouco, mas seja como for com a vossa paciência

e um pouco de esforço que vou fazer, vou tentar descrever aquilo que foi o papel da igreja católica em Timor-Leste na preservação, eu diria da cultura, ocidental, cristã, portuguesa, timorense.

Em primeiro lugar, devo dizer que quando a Igreja Católica está presente num território, não está para ensinar, preservar, defender uma determinada língua, nem português, nem inglês, nem russo ou chinês, mas sobretudo para transmitir os grandes valores religiosos da salvação. Naturalmente quando transmite esses valores promove também os valores humanos, a pessoa humana em toda a sua dimensão total, a dimensão incluindo a dimensão humana, cultural e histórica.

Sabemos que a igreja está presente em Timor-Leste desde 1556, para o ano vamos fazer 450 anos de evangelização, as crónicas dizem que o primeiro missionário a batizar cerca de cinco mil pessoas foi em 1556 um frade dominicano António Taveiro ou Taveira, está em discussão, também está em discussão a sua filiação, se era ou não dominicano ou franciscano, há esta controvérsia, os franciscanos puxam a brasa à sua sardinha, os dominicanos dizem que é dominicano, eu por mim acho que talvez haja documentos que ele é dominicano. Ele depois voltou e a partir das notícias sobre este Frei António Taveira, a Santa Sé nomeou o 1º bispo de Malaca Frei Jorge de Santa Lúcia, um dominicano de Aveiro e depois mandou para ali, para Solor, quatro missionários.

Depois, só a partir do século 17 os missionários se estabeleceram, digamos assim, permanentemente na ilha de Timor, abrindo escolas, escolas naturalmente rudimentares feitas de palapa, que funcionavam junto das igrejas também de palapa, de colmo. Não temos documentos sobre este período do século 16, 17 e 18.

Porém, o professor Luís Thomás nas suas investigações fala dum comandante francês, dum barco francês, o comandante Etienne de Rosely, que entre 1578-79, aportou a Díli e ali recolheu impressões agradáveis junto dos régulos que todos eles falavam português. Este comandante dizia naturalmente que estes régulos aprendiam nas escolas dos dominicanos em Manatuto. De facto, em 1578 em Manatuto havia uma comunidade de seis dominicanos e vivia nesta comunidade um célebre dominicano que depois escreveu um livro As Plantas Medicinais de Timor, Frei Alberto de Santo Tomás, que escreveu este livro e sem dúvida os padres mantinham a escola aberta em Manatuto porque naquela altura diziam que as gentes de Manatuto falavam muito bem Português.

Nestas investigações o professor Luís Thomás diz mais ou menos isto, fontes diziam que quando as pessoas daquela área percorriam aquelas áreas falavam o malaio – a língua franca daquela altura – mas quando chegavam a Timor não tinham vontade de ir a Timor, porque as pessoas de Timor régulos que viviam nos postos, nas povoações fronteiriças falavam pouco o malaio, e falavam antes o Português, já naquela altura.

Depois ao longo dos séculos, sobretudo com a restauração das missões em Timor a partir de 17.. em 1875 com a ida dos padres dos seminários das missões ultramarinas com a sede no Externato de Bonjardim chefiados pelo vigário geral superior das missões padre António Joaquim Medeiros que depois foi bispo de Timor, 1º bispo de Timor que começou com a fundação de dois colégios, um para o sexo masculino, outro para o sexo feminino. Em 1863 foi seu sucessor, foi daqui um padre de Paredes, João Gomes Ferreira, depois foi Superior e mais tarde Bispo de Cochim

fundou também uma escola de Artes e Ofícios, e assim a língua portuguesa acabou por se implantar. Assim, quer os missionários quer os idos do Externato do Bonjardim no fim do século 19, princípio do século 20.

Depois com a República, a separação das leis do estado e da Igreja, os missionários já começavam a diminuir e começavam também a sair do Seminário de Macau. Além do trabalho propriamente pastoral catequístico, de pregação, do ensino do Evangelho para conversão dos timorenses, muitos deles eram professores da instrução primária, diretores de escolas. Há relatórios que falam sobre isto. Por isso, além do padre propriamente missionário, dedicado à obra de evangelização, há outros que se dedicavam totalmente ao ensino, à promoção da juventude timorense, juventude masculina. Depois para a juventude feminina, o Bispo Medeiros convidou as Irmãs Canossianas de Macau para se estabelecerem em Timor a partir de março de 1879, também aí houve outros quer fossem italianos, de Hong-Kong ou Malásia, também utilizavam o português como língua veicular.

É portanto a partir de 1917, um padre Manuel Mendes de Laranjeiro, também missionário de Cernache do Bonjardim que fez a primeira eucaristia em Português-Tétum. Depois o governador na altura nomeou três missionários para fazerem um Regulamento de exame, não é? para a Instrução Primária em Timor-Leste.

Portanto, a Igreja, a partir daí, já 1920 e até 1935, o governo da Colónia decidiu entregar todo o ensino às Missões, portanto foi preponderante o papel da igreja na formação dos timorenses sobretudo no campo da educação e da instrução e naturalmente usando a língua portuguesa.

Ainda ontem à noite li um relatório em que estando o governador Teófilo Duarte a visitar o Colégio da Soibada em 1927 porque já crianças da segunda e terceira classe declamavam poesias em português e cantavam em português. O governador perguntou a um para dividir as orações, sujeito, complemento direto, complemento circunstancial, creio que os nossos jovens agora já não sabem dividir... naquela altura éramos obrigados, também eu, a saber a gramática na ponta da língua e dividir as orações, já naquela altura.

Depois com a mudança de sistema de ensino, o estado começou a abrir escolas primárias, e mais tarde o exército também abriu as suas escolas mas a igreja continuava a manter as suas escolas sobretudo vendo o objetivo da evangelização e da promoção da educação dos timorenses. Devo também acrescentar que já a partir do século 19, os missionários tinham como objetivo não propriamente a instrução, ensinar Português ou Geografia, História, ensinar a teoria, já naquela altura os missionários falavam já que para os timorenses era preciso, por causa da sua maneira de ser, da sua índole era preciso ensiná-los nas escolas profissionais, nas escolas técnicas, nas escolas agrícolas para combinar entre a teoria e a prática.

Ora bem, isto manteve-se até 1975, portanto a Igreja começou já com a renovação do Concílio do Vaticano II a traduzir dos textos litúrgicos para Tétum portanto mas continuava a ensinar Português nas escolas. Entramos portanto no tempo da integração a partir de 1975 até ao ano de 1999. Como eu dizia, nesse período o papel da Igreja não era manter o Português, era defender a identidade do povo timorense, a sua identidade étnica como povo, a sua identidade religiosa, cristão e católico para se distanciar e distinguir da maioria muçulmana e da sua identidade

histórica, porque não fazia parte das Índias Orientais mas era uma colônia de Portugal, por isso, desde sempre o povo timorense mantinha na sua maneira de ser, na sua cultura réstias, digamos assim, da cultura portuguesa. Isto manifestava-se sobretudo na reza de orações, na manutenção de nomes.

Os indonésios durante aquele período de 75 até 99, sempre se admiraram por que é que estando integrados os timorenses na República da Indonésia não usavam nomes indonésios mas continuavam a usar nomes portugueses: Alberto, José, Carlos, Manuel, etc. É uma tradição, claro, quando os pais levam os filhos para serem batizados o padre pergunta “Que nome escolheste para o vosso filho menino”, Domingos, claro que no tempo indonésio Domingos aparecia soletrado como dê ó éme i éne guê guê u ésse (DOMINGGUS), que é a maneira indonésia de escrever o nome mas as pessoas continuavam a escrever Domingos. Portanto, é nas rezas, na manutenção dos cânticos, dos cânticos marianos do 13 de maio “*Salve Nossa Padroeira, salve Virgem Pura*” mesmo que rezando em diversos dialetos como Galole, ou Tocodede ou Mambae quando recorrem a cânticos cantam sempre em português.

E depois também, enfim, a maneira de comer, enquanto o indonésio come com a mão, o timorense come já com um garfo, uma faca e com um guardanapo, não limpando os lábios com a mão mas com um guardanapo e o resto, enfim da cultura portuguesa.

Depois, concretamente no período da invasão indonésia, é preciso ver que claro que era obrigatório o uso da língua (*indonésia*) e foi por isso que mesmo que a Igreja católica tivesse mantido as suas escolas primárias, secundárias ou pré-secundárias, em muitas dessas escolas, quase na maioria, ou mesmo em todas elas, não se ensinava Português a não ser no Externato de S. José onde também frequentou o Dr. Benjamim, agora reitor da Universidade de Timor-Leste e no Colégio Salesiano de Fatumaca dirigido por Baltazar Pires, um vosso conterrâneo que é aqui de Bragança, ainda está lá, está há mais de trinta anos em Timor-Leste.

Em Fatumaca ensinava-se uma vez por semana, o Português. Mas no tempo da ocupação indonésia o facto mais saliente da resistência era a Escola de S. José e posso dizer que depois no meu tempo eu a mandei fechar porque os padres, as famílias, as crianças estavam mesmo a correr o perigo de serem presos, torturados, mortos e por causa disso fechamos.

Mas, depois, claro que houve a reviravolta e então abriram-se de novo.

Além disso, na Igreja de Motael nós para mantermos a nossa identidade timorense, portanto, decidimos ensinar a doutrina e rezar a missa em Tétum e eu muitas vezes fui pressionado pelas autoridades indonésias e chamado ao Comandante Militar, o comandante dos Comandos “*Porque é que você não reza a missa em indonésio*” e eu respondia sempre que o Evangelho se devia rezar na língua local. Jesus Cristo não pregou o Evangelho em latim mas na língua dele, por isso em Timor-Leste também rezamos em Tétum.

Mas, na nossa Câmara Eclesiástica, um ofício da Diocese, os documentos oficiais, as provisões, a nomeação duma paróquia, a abertura duma estação missionária, as condições da nomeação dum pároco ou, enfim, dum catequista desde 1975 até 1999, os documentos eram todos escritos e publicados em Português.

Porquê? Porque segundo a nossa opinião Timor era uma colónia portuguesa e o problema ainda estava nas Nações Unidas, as Nações Unidas ainda não tinham resolvido o problema portanto iríamos manter a língua portuguesa nos documentos oficiais, embora na prática, no convívio com as populações usássemos o Tétum para maior facilidade de comunicação e de transmissão daquilo que nós desejávamos fazer chegar.

Finalmente, no ano de 1999, penso que em outubro ou novembro, não se deu, não se falou muito mas reuniu-se na Casa das Canossianas em Bécora, o Presidente Xanana, o ministro Ramos Horta, os dois na altura ainda faziam parte do CNRT [*Conselho Nacional da Resistência Timorense*] e os dois administradores apostólicos, o de Baucau e o de Díli, que era eu, e os nossos Vigários Gerais para fazer um comunicado dizendo que a língua oficial seria o português. Portanto, nós os quatro, depois fizemos um comunicado, assinado, para dar o apoio à instituição oficial da língua portuguesa em Timor.

Depois, os nossos deputados ao fazerem a Constituição da República de Timor-Leste concluíram como esperávamos que o Português, além do Tétum, fosse uma das duas línguas oficiais. Claro que isto não foi fácil, posso dizer-vos que também recebemos muitas críticas, sobretudo por parte da Igreja, por que é que a Igreja promove a cultura, a preservação do Português em Timor-Leste. Porque não o fez com o Indonésio? E fá-lo com o Português assim abertamente.

Tínhamos razões para isso, por que durante a guerrilha, os nossos guerrilheiros usavam o Português como língua de comunicação entre eles e também de comunicação com o exterior, com a diáspora, com os governos no exterior e também porque pensávamos que era parte, digamos assim, da cultura. A língua portuguesa era parte, entrava no acervo cultural do povo timorense, e por isso o fizemos.

Claro que nos anos de 2001, 2002 e 2003 eu ia visitando as paróquias e tinha também encontros com os estudantes nas escolas e eles faziam-me esta pergunta *“Sr. Bispo porque você defende tanto o Português como língua oficial e porque não a indonésia? Os portugueses estiveram quatrocentos anos e não fizeram nada. Só houve um doutorando, o engenheiro Carrascalão. Quando estiveram cá os indonésios tivemos, temos, muito mais gente formada apenas em vinte e cinco anos e depois a língua indonésia é muito mais fácil”*. A minha resposta era de que os nossos líderes, os nossos políticos decidiram que devia estar na Constituição e vamos segui-la. Quando vierem outros líderes e quiserem modificar nós também vamos obedecer, mas para já fica a língua assim. Mas custa muito, a Indonésia é a mesma coisa e em Português é muito diferente. *“Se tu com o indonésio que é muito diferente do Tétum conseguiste aprender, também vais a conseguir aprender o Português, nada é difícil, conquanto tenhas boa vontade”*.

Claro que isto continua a ser uma dificuldade, como os senhores podem verificar, sobretudo por parte da juventude universitária, ainda estão arredios, esses jovens, ao uso da língua portuguesa e compreende-se porquê durante vinte

e quatro anos foram criados na língua deles e eu digo-vos que recebi muitas queixas nas paróquias quando os jovens foram esbofeteados, foram presos pelos comandos, torturados, só pelos soldados terem ouvido esses jovens aos sacerdotes nas missões, “Boa tarde senhor padre, bênção senhor padre, bom dia”.

Depois, os indonésios chamavam e perguntavam porque é que cumprimentas o padre com um bom dia e não dizes *selamat siang*, por que dizes por favor e não dizes *silakan*? Porque não dizes *terimah kasi* e dizes obrigado em português? São termos que já entraram na nossa língua e por isso nós usamos, mas queria vos dizer também que os Portugueses querem que os de Timor falem Português mas talvez não apanharam bofetadas, os timorenses apanharam para falarem a vossa língua, foram torturados, por isso tem de haver maior atenção, maior investimento, maior carinho, maior dedicação para que os timorenses falem Tétum a cem por cento e falem também Português bem. Tenho dito, muito obrigado.



VIRGÍNIA BEATRIZ BAESSE ABRAHÃO E MARIA DA PENHA PEREIRA LINS

MODERADOR JOÃO PEDRO CARAVACA (AO CENTRO) E ÂNGELO CRISTÓVÃO (À ESQUERDA)

21. VIRGÍNIA BEATRIZ BAESSE ABRAHÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO / BRASIL

22. MARIA DA PENHA PEREIRA LINS, - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO / BRASIL

O presente artigo propõe-se a analisar a produção de sentidos advinda da utilização metonímica no conto London London. Dentro da perspectiva aqui apresentada, a metonímia é entendida para além de uma questão de estilo para ser compreendida dentro dos processos histórico sociais e culturais que lhe dão suporte para significar. A análise do conto, a partir de algumas metonímias, levou-nos a reconhecer o seu personagem numa tentativa de se situar a partir do específico, do imediato, dos detalhes da realidade palpável, em contraposição do existir desumanizador das grandes metrópoles cosmopolitas, no caso, Londres, identificada pelo autor como Babylon City. Nesse sentido, as metonímias aparecem como estratégias de construção da autorreferencialidade do personagem.

A metáfora é classificada tradicionalmente, a partir de uma visão aristotélica, como “figura de linguagem”, vista, assim, como qualificação da linguagem literária. Atualmente, no âmbito da Linguística, dentro de uma perspectiva

funcionalista da língua, a metáfora é compreendida como um instrumento de interação verbal, com função de estabelecer relações comunicativas entre interlocutores. A necessidade de expandir significados, por força da expressividade natural das interações cotidianas, leva ao uso de expressões em sentidos outros que não o literal, como modo de explicitar em termos simbólicos o pensamento abstrato.

A metáfora exerce esse papel de propiciar a extensão da capacidade de conceituar e, por conseguinte, de facilitar a comunicação, porque institui o jogo entre o concreto e o abstrato que permeia o exercício mental na comunicação linguística. A partir dessa noção e fundamentando-se principalmente em Lakoff e Johnson (1980), este trabalho tem por objetivo analisar o uso de metáforas na construção do conto *London London*, de Caio Fernando Abreu, do livro *Estranhos Estrangeiros* (1996), de modo a verificar a expressividade, norteando-se pelo conceito de “experienciar uma coisa em termos de outra”.

A) A METONÍMIA NO CONTO LONDON LONDON DE CAIO FERNANDO ABREU

1. METONÍMIA E PRODUÇÃO DE SENTIDO.

“Suor, sangue e lágrimas.”

Winston Churchill

Talvez a metonímia em epígrafe seja aquela mundialmente mais conhecida, pois representou uma fala de resistência contra as forças de dominação e opressão. Nesse contexto o papel da metonímia é preponderante porque, além de situar o fato a partir da realidade imediata, corporal, bem próxima de todos os ingleses de então, traz para a batalha a força do humano a partir de fatores físicos a serem doados por cada inglês, diante da então premente batalha quase impossível. A força dessa expressão é muito maior do que se Churchill pedisse coragem, ou conclamasse o povo à defesa da pátria. Consciente da fragilidade de seu povo e de seu exército para enfrentar o exército alemão, após a derrota da França, as metonímias: *suor, sangue e lágrimas*, colocam a situação de modo o mais realista possível, o que provoca no povo o efeito de sentido de necessidade de resistência.

A metonímia, tão conhecida como “figura de linguagem” ou mais especificamente “figura de palavra”, dentro da tradição aristotélica de estudos da linguagem, é compreendida como estabelecendo uma relação de contiguidade entre palavras ou entre as ideias que elas evocam, estabelecendo uma interdependência entre elas. Hoje a metonímia tem merecido um tratamento menos reducionista à palavra e aos fatores de estilo, usos especiais da linguagem, para ser encarada como processo cognitivo ou processo de produção de sentido, que produz efeitos de sentido social e historicamente bem demarcados, como os acima apresentados.

Segundo Lakoff e Johnson (2004: 92-3):

“Metáfora e metonímia são processos de natureza diferente. A metáfora é principalmente um modo de conceber uma coisa em termos de outra, e sua função primordial é a compreensão. A metonímia, por outro lado, tem principalmente uma função referencial, isto é, permite-nos usar uma entidade para representar outra. Mas metonímia não é meramente um recurso referencial. Ela também tem a função de propiciar o entendimento.”

Para demonstrar a sistematicidade no uso das metonímias, sem pretender enquadrar esses usos em blocos rígidos, os autores levantam exemplos representativos na nossa cultura, dos quais destacamos alguns:

“Ponha seu traseiro aqui!” (parte pelo todo)

“Ele comprou um Ford.” (produtor pelo produto)

“Os ônibus estão em greve.” (objeto pelo usuário)

“Napoleão perdeu em Waterloo.” (controlador pelo controlado)

“Eu não apoio os atos do governo.” (instituição pelos responsáveis)

“A Casa Branca não está se pronunciando.”

(Lugar pela instituição)

Lakoff e Johnson (2004: 94-96)

O que fica bastante firmado, dentro das abordagens mais recentes, é que a metonímia embasa esquemas representacionais, que se estruturam em linguagem, e que são altamente dependentes de fatores histórico-culturais. Desse ponto de vista, não pode analisá-las somente a partir de uma relação de contiguidade entre palavras, já que são altamente dependentes dos processos de significação que se estruturam na dependência dos contextos de que participam.

Ao mesmo tempo, a substituição que provocam, no nível do significante, não é casual. Para muitos autores, trata-se de uma relação prototípica, pois o falante identifica determinado elemento como mais representativo, em detrimento de outro, como o *teto*, no caso da casa, ou o *chão*, no caso da propriedade rural. Mas nem sempre esses esquemas prototípicos são obedecidos e nem por isso a significação deixa de se efetivar. Brandão (1989:83) afirma mesmo que *“a possibilidade praticamente infinita de se encontrar um termo que englobe outros dois torna o processo metonímico um recurso extremamente produtivo de significação”*.

Os processos de significação promovidos pela metonímia possuem a força do específico, do particular, provocando no leitor/ouvinte um olhar para a materialidade, para o imediato. A metonímia seleciona o específico como modo de olhar e isso quase nunca passa por escolhas pessoais e sim culturais, sociais. Nesses momentos em que o homem se localiza a partir do específico, do particular, ele alicerça na realidade objetiva a sua referencialidade.

Desse ponto de vista, a metonímia é aqui percebida como uma construção de realidade, um modo de representação em linguagem, que nem sempre passa pelo consciente, mas que estrutura olhares e sujeitos, a partir da linguagem que os instauram como tais. Afinal, os indivíduos se constituem em sujeitos porque participam de processos simbólicos, que se fazem em linguagem.

Estamos entendendo, portanto, que os processos de significação, ao mesmo tempo que estruturam realidades, são por elas estruturados. Assim, as metonímias não são consideradas como mecanismos de manipulação do código operados por indivíduos autônomos e totalmente conscientes, tendo a linguagem como mero instrumento de comunicação. Se entendermos que os sujeitos são constituídos em linguagem, que vivem nela e por ela, eles não são autônomos em relação aos processos de significação, pois estes estão inseridos dentro da cultura. Portanto, tal como

outros processos de significação, as metonímias estruturam-se a partir de concepções de realidade histórica e socialmente articuladas e podem ser identificadas a partir de formações discursivas específicas.

Portanto, quando utilizamos metonímias estamos a articular a linguagem, dentro das possibilidades previstas pelo código, mas cabíveis dentro da história e conforme às condições sociais de uso da linguagem. Assim se articulam os processos de produção de sentido em linguagem, pois estruturam-se a partir de sujeitos historicamente determinados em função de um momento histórico específico, mas dentro das possibilidades que o sistema linguístico oferece. Os indivíduos são porém responsáveis por provocar determinados efeitos de sentido pouco previstos ou inusitados, ainda que possíveis. Desse modo, constituem-se em suporte para os processos de significação.

Essa perspectiva da linguagem como constituidora dos sujeitos sociais encontra-se já em Wundt, nos seus escritos de Psicologia datados de 1863 para quem *a linguagem de um povo, sua gramática e seu vocabulário particular é o que determina a “constituição psíquica” desse povo, constitui seu “gênio”, seu “espírito” próprio, é o “corpo” de sua “alma coletiva”*. (Wundt, apud Henry, 1994:32)

Logo, para Wundt, a linguagem ‘die Sprache’, não é, em sua evolução, algo de individual; ela tem sua vida, sua dinâmica e seu determinismo próprio. Os indivíduos são presos a ela e pensam por ela mais do que a produzem ou a enriquecem. Pela linguagem, a consciência individual participa de algo que não é individual, algo que não é um simples “contexto” mas é constitutivo da própria consciência: sem linguagem não há consciência. E como a linguagem tem uma história própria, há formas históricas da consciência. Há então uma “psicologia dos povos” que não é a simples soma ou combinação das psicologias dos indivíduos que compõem esses povos. (idem, ibidem)

Dentro dessa perspectiva é que estamos nos propondo a analisar a metonímia em seus usos. Ou seja, a metonímia não parte da ação de indivíduos isolados que configuram formas inusitadas de uso da linguagem. Ela faz parte de processamentos possíveis dentro da linguagem, os quais estamos chamando de *processos de produção de sentido*. Desse modo, esse trabalho se insere dentro da perspectiva da Produção do Sentido.

A partir da influência de Hegel e da importância da interpretação histórica da cultura, as ciências humanas são vistas caracteristicamente como ciências que se fundam na interpretação das manifestações simbólicas da cultura em seus vários contextos. A interpretação, a reconstrução do sentido é portanto o modo de compreensão mesmo de nossa realidade cultural. A própria experiência humana passa a ser vista como produção de sentido. (Marcondes, 1994:201)

Ao nos propormos a analisar a metonímia em um conto específico, estamos nos propondo, então, a identificar o processo de produção de sentido e o efeito de sentido por ele articulado. Para tanto vamos fazer as seguintes perguntas: por que o autor escolheu essa forma em lugar de outra? Com que outros discursos ele dialoga? Em função de que momento histórico? A partir de que formações discursivas? Que estratégias linguísticas específicas ele utiliza? De que modo ele articula essa estratégia com outras? Que efeito de sentido essas estratégias provocam, nesse momento específico, histórica, social e culturalmente falando?

Isso porque estamos considerando que:

“Os signos não funcionam, numa dada situação histórica, apenas como o substrato conceitual que se pode a eles atribuir numa dimensão puramente estrutural e universal. Os signos são também produto de todo itinerário histórico que eles cumprem: a cada instante de uso, a saber, a cada circunstância política própria, ele se deixa contaminar por aquilo que é circunstancial e momentâneo. Ao incorporar a determinação histórica, a questão da Produção do Sentido abre espaço, então, para uma série de fatores que afetam uma configuração final do sentido, fatores que se materializam numa manipulação do código para produzir efeitos de sentido.”
(Mari, 1991:62)

2. O CONTO LONDON LONDON

Escolhemos o conto *London London ou Ajax, Brush and Rubbish*, de Caio Fernando Abreu, por ser um autor contemporâneo, e nesse sentido, refletir a realidade histórica atual. Esse conto foi publicado inicialmente em 1977 no livro *Pedras de Calcutá*, do mesmo autor. No entanto, escolhemos o livro *Estranhos Estrangeiros*, publicado pela primeira vez em 1996, porque retrata, em seu conjunto, o exílio voluntário de pessoas que pretendem um certo distanciamento da realidade social e seus rituais, mas que sentem-se isolados da terra natal, indiferentes aos ideais sociais de ascensão e integração coletiva, mas saudosos de identidade, solidários a outros indivíduos de mesmo tipo. Por isso traz uma epígrafe de Miguel Torga (Diário 1, 5 de março de 1934), de todo significativa: *Pareço uma dessas árvores que se transplantam, que têm má saúde no país novo, mas que morrem se voltam à terra natal.*

Esse contexto em que pessoas se exilam de sua pátria como uma afirmação de identidade, é importante para a leitura do conto em questão, pois nele o personagem é identificado como tendo algo a mais (*But I've got something else. Yes, I do.*) Deste modo, o livro retrata os estrangeiros que assim se identificam porque são diferentes.

Quando o autor preparava o livro teve morte prematura, mas seus desejos foram todos atendidos quando da publicação. Trata-se de um livro que faz uma leitura social intrigante e ao mesmo tempo desconcertante, pois apresenta um olhar externo, desligado da sociedade, como o olhar de um estrangeiro, ao mesmo tempo em que se apresenta à sociedade com um novo modo de existir dentro dela.

No conto *London London* o personagem faz faxina para sobreviver como estrangeiro latino-americano em Londres, ao mesmo tempo em que evoca personagens do mesmo tipo que cantam ou dançam pra sobreviver, ou simplesmente empurram um carrinho de bebê vazio. A questão da homossexualidade feminina é levantada, mas negada pela personagem Carmen Miranda, por uma questão social.

Nesse conto o personagem encontra-se atolado na cidade cosmopolita, sem qualquer estímulo para viver, se arrastando a cada dia no outono da cidade cosmopolita, indiferente a seus pares. No entanto, apresenta-se com um “uniforme de guerra” curioso: tênis francês, jeans sueco, casaco marroquino, suéter inglês, típico de quem vagueia pela Europa há tempos, alguém deslocado do espaço, que simplesmente transita por ele.

A linguagem do conto mistura o português com o inglês, o espanhol e o francês, como quem tenta se comunicar sem possuir a língua do país em que habita, comunicando-se como é possível. Para respeitar essa forma, vamos evitar a tradução, sempre que possível, pois entendemos que a sua estrutura linguística reflete a condição do personagem nas suas inter-relações estrangeiras e sua realidade mesma, de latino-americano.

Dentro do contexto aqui situado, trata-se de um interessante conto, porque constrói uma realidade a partir da linguagem que o conto apresenta, dos personagens que articula, das relações que os personagens estabelecem, entre olhares, falas e gestos, montando um quadro de isolamento social do estrangeiro, mas ao mesmo tempo de uma realidade social extremamente desumanizadora e mortificadora, a partir do olhar de quem simplesmente prefere navegar “nas waves de seu próprio assobio”.

3. A METONÍMIA NO CONTO LONDON LONDON

Segundo Jakobson (2000:57):

“é a predominância da metonímia que governa e define efetivamente a corrente literária chamada de “realista”, que pertence a um período intermediário entre o declínio do Romantismo e o aparecimento do Simbolismo, e que se opõe a ambos. Seguindo a linha das relações de contiguidade, o autor realista realiza digressões metonímicas, indo da entrega à atmosfera e das personagens ao quadro espaço-temporal. Mostra-se ávido de pormenores sinedóquicos.”

Se no Realismo a metonímia tinha o papel preponderante de situar os fatos dentro da realidade maçante, terrificante, do cotidiano e da corporeidade; na modernidade ela parece ter o papel de constituir estratégias de referencialidade, dentro da avalanche da globalização e da desumanização. Ao contrário dos autores realistas, os autores modernos não se encontram ávidos por metonímias, mas comedidos em seus usos que aparecem juntamente com as múltiplas metáforas e simbolizações.

Nesse sentido, as metonímias provocam um efeito de oposição, de transposição de estados de espírito, ou seja, um efeito surpreendente, em lugar do seu corriqueiro uso, dentro do realismo, que luta por construir um olhar que compreenda a realidade por ela mesma, pelo corpo, pelas sensações imediatas, e não por uma compreensão a partir de um olhar desviante, como acontece com as metáforas.

No conto *London London* encontramos logo no seu título uma metonímia, pois estranhamente o autor acrescenta ao título: ou *Ajax, Brush and Rubbish* (produto de limpeza, escova e lixo) que pretendem contrapor a realidade do personagem faxineiro em Londres à metáfora presente na música *London London*, que metaforiza Londres como um lugar de encantamento. Logo de início, portanto, a realidade do imigrante latino, que vai trabalhar na Europa para sobreviver, é apresentada.

Na primeira frase do conto, aparece uma metáfora de base metonímica: Meu coração está perdido, mas eu tenho um mapa de *Babylon City* entre as mãos. Essa frase reflete o estado de espírito do personagem principal, aquele

que conduz o olhar do leitor como sendo o seu próprio olhar por essa cidade cosmopolita e desumanizadora. *Coração, mapa, mãos*, assim o olhar para o específico é arquitetado como modo de referencialidade, desde o início do conto.

O ambiente é de outono, por dentro e por fora, do personagem. Este é caracterizado pela neblina (*fog*) e pelas folhas caídas no *Hyde Park*. “*Vou navegando nas waves de meu próprio assobio até a porta escura da casa vitoriana.*” Desse modo, o *assobio*, fato concreto, representa o pensamento solto, abstrato, e assim ele vai ao encontro de uma *porta escura*, específico, e não de uma residência, sem referência, uma qualquer.

No *Hyde Park* o personagem assiste ao encontro de duas latinas a quem denomina Carmen Miranda e Remédios ou Esperanza. Nomes que refletem metonímias, mas ao mesmo tempo identificam as origens brasileira e castelhana das personagens, respetivamente. Sobre elas, além de discutir a homossexualidade negada pela brasileira, apresenta o consumismo típico daqueles que vão para os grandes centros e perdem sua referencialidade, comprando desnecessariamente e incontroladamente, além de apontar para as condições de habitação dos estrangeiros clandestinos:

Sobre a castelhana: “*Su pequeña habitación em Earl’s Court Rd, W8, está quase toda tomada. Ainda ontem substituiu o travesseiro por uma caríssima peça da dinastia Ming*”.

Sobre a brasileira: “*Aos sábados compra velhos tamancos de altíssimas plataformas, panos rendados e frutas nas barracas de Portobello – para preencher el hueco de su (c)hambre.*”

Nesse momento recorre ao estranhamente específico: travesseiro – peça da dinastia Ming – tamancos – panos – frutas, caracterizando o nonsense de quem encontra-se culturalmente deslocado, vivendo em condições desumanas.

As metonímias são fortemente buscadas para refletir o seu cotidiano de faxineiro: “*Ajax, brush and rubbish. Cabelos duros de poeira. Narinas cheias de poeira. Stairs, stairs, stairs. Bathrooms, bathrooms. (...) corners, places, gardens, squares, terraces, streets, roads. Dor, pain, Blobs, bolhas.*”

Novamente as metonímias são chamadas para um rude contraste com os sonhos esfacelados:

“*Mas onde os castelos, os príncipes, as suaves vegetações, os grandes encontros – onde as montanhas cobertas de neve, os teatros, balés, cultura, História - onde?*”

Mas um trecho lembra o realismo: “*Blods in strangers’ hands, virando na privada o balde cheio de sifilização, enquanto puxo a descarga para que Mrs. Burnes (ou Lancelley ou Hill ou Simpson) não escute meu grito.*”

Nesse trecho as bolhas, as mãos estrangeiras, a privada, o balde, a descarga, os nomes específicos das patroas, representando todas, e o grito, representando a dor, o desespero, todas essas metonímias provocam um clima realista bastante degradante, mostrando a condição humana dentro da civilização ou “sifilização” moderna.

Novamente encontramos mais adiante um uso metonímico que reflete uma existência em pedaços: "*Mon cher, apanhe suas maracas, sua malha de balé, seus pratos chineses – apanhe todos os pedaços que você perdeu nessas andanças e venha para o meu tapete mágico.*" O 'tapete mágico' que leva ao lugar encantado.

E então, o autor ou o personagem, retomam a metonímia do olho que diz da pessoa, a conhecida metonímia do olhar, citando César Vallejo: "*Tenemos en uno de los ojos mucha pena, y también en el otro, mucha pena, y en los dos, cuando miran, mucha pena*".

Novamente a dureza da realidade é refletida no uso metonímico, no trecho que segue, quando o personagem especifica despesas indispensáveis: o aluguel, o maço de cigarros, o sanduíche, o ônibus, o metrô, bem como quando levanta seus pertences na bolsa, o que reflete as suas andanças de estrangeiro latino na Europa:

"Primeiro, a surpresa de não encontrar. Surpresa branca, longa, boca aberta. £10. O aluguel da semana mais um ou dois maços de Players Number Six. Alguns sanduíches e ônibus, porque metrô a gente descola, five na entrada e five, please, na saída. Reviro a bolsa: passaporte brasileiro, patchuli hindu, moedas suecas, selos franceses, fósforos belgas, César Vallejo e Sylvia Plath. Olho no chão. Afasto as pernas das pessoas, as latas de lixo, levanto jornais, empurro bancos. Tenho duas opções: sentar na escada suja e chorar ou sair correndo e jogar-me no Tamisa Prefiro tomar o próximo trem para a próxima casa, navegar nas waves de meu próprio assobio e esperar por Mrs. Burnes, que não vem, que não vem."

Já ao final do conto, destaca o estado de espírito do personagem que se confunde com o autor: "*como se fosse necessário acender todas as velas e todo o incenso que há pela casa para afastar o frio, o medo e a vontade de voltar.*" Velas e incensos representam, portanto, os objetos palpáveis, os amuletos, capazes de diluir o mal-estar.

E continuando, no mesmo trecho: "*A pedra de Brighton parece um coração partido. O tarô esconde a Torre Fulminada. As flores amarelas sobre a mesa branca ainda não morreram. O telefone existe, mas não chama. Na parede tem um mapa-múndi do século não sei quantos. O gato. A agulha faz a bolha na ponta do dedo de Saturno libertar um líquido grosso e adocicado. Sinto dor: estou vivo*".

Nesse trecho a metonímia representa um papel de construção de referencialidade a partir do específico, dos pedaços de realidade que o tocam, até o ponto em que ele se sente vivo. A reconstrução do ser pelo específico. E, então, mais a frente ele afirma: "*meu coração é atlante*" e ao final: "*Meu coração está perdido, mas tenho um London de A a Z na mão direita e na esquerda um Collins dictionary.*" Novamente o se situar pelo específico quando o coração atlante está perdido.

No conjunto, podemos analisar o papel das metonímias no conto como três processos específicos, o primeiro é o da autorreferencialidade buscada, em que o específico denota os únicos espaços possíveis para que o personagem possa garantir a sua existência. Por outro lado, as metonímias refletem a crua realidade de uma cidade cosmopolita, dentro da civilização moderna que cria a ilusão do consumo, o sonho da igualdade de possibilidades aos bens culturais

e o deslocamento dos lugares específicos em função da massificação exacerbada. Também as metonímias situam o lugar do estrangeiro autoexilado, que possui “passaporte brasileiro, patchuli hindu, moedas suecas, selos franceses, fósforos belgas”, aquele que nega os costumes sociais, a vida comedida pelos ritos sociais, para ter o estrangeiro como um modo de ser social, deslocado, diferente.

Enquanto conto moderno, autor e personagem se confundem e olham os traços de realidade marcados pelo algo mais (*something else*) que possuem dentro de si. Na sua construção o conto se faz orgânico, ainda que aparentemente desconexo. A sua linguagem reflete um modo de ser estrangeiro, pouco calcado em estruturas fixas, sem muitas reflexões existenciais, marcado pelas metonímias que o jogam para a realidade mais crua e mais deplorável, mas ao mesmo tempo, uma realidade que sustenta a sua existência a partir do corpo, daquilo que pode ser visto e tocado, do que é experimentável. Desse modo, a torturante existência estrangeira é apresentada sem traumas, mas terrificante em sua realidade calcada no específico, tendo o olhar como modo de ser.

Podemos concluir que a grande metonímia do conto é aquela do olhar, porque os leitores são colocados no olhar do estrangeiro, não do estrangeiro que chora pela pátria que deixou pra traz e sim daquele que se situa como estrangeiro em relação à sociedade e que tem no distanciamento de si, da sua terra, da sua cultura, um único modo de sobreviver.

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA:

- Abreu, Caio Fernando. (1996) *Estranhos Estrangeiros*. SP: Companhia das Letras.
Brandão, Roberto de Oliveira. (1989) *As figuras de linguagem*. SP: Ática.
Henry, Paul. (1994) *A história não existe?* In: ORLANDI, Eni (org.) *Gestos de leitura: da história ao discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
Jakobson, Roman. (2000) *Linguística e comunicação*. Trad. de Izidro Bliktein e José Paulo Paes. SP: Cultrix.
Lakoff, George e Johnson, Mark. (2004) *Metáforas da vida cotidiana*. SP: Mercado das Letras.
Marcondes, Danilo. (1994) *Ciência da linguagem e filosofia da linguagem: uma perspectiva histórica*. In: *Vertentes*, São João Del Rei, MG, nº 3.
Mari, Hugo. (1991) *Os lugares do sentido*. BH: Faculdade de Letras, UFMG. (Cadernos de Pesquisa/ NAPq, 1)
Verón, Eliseo. (1980) *A produção do sentido*. SP: Cultrix

B) A METÁFORA NO CONTO LONDON LONDON DE CAIO FERNANDO ABREU

1. – REDEFININDO A METÁFORA

Numa visão tradicionalista, a metáfora é definida como figura de ornamento. Aristóteles, em sua obra *Poética*, concebe essa figura como “*a transladação do nome de uma coisa para outra coisa*”. Desse modo, compreende-se que o recurso do uso da metáfora permite transportar não apenas o nome de uma coisa para outra, mas também de uma espécie para o gênero, de uma espécie para outra espécie, por via de analogia.

Moisés (1993) em um estudo exaustivo de conceituação da metáfora, admite que é com Michel Bréal (*Essai de Semantique*, 1908), no interior dos estudos linguísticos e com Charles Sanders Peirce (*Collected Papers*, 1931, 1958), no arcabouço dos estudos sobre semiótica, que a metáfora passa a ser estudada a partir de novos vieses semânticos e semióticos, passando a ser vista como transformação de sentido, deixando-se, assim, de lado o que se refere à forma, considerada no que diz respeito à comparação.

Entre os estudiosos que cita, Moisés lembra que dentro desse contexto faz-se necessário salientar a teoria de I. A. Richards, que define a metáfora como a junção de duas ideias: teor e veículo; a primeira equivaleria à “ideia original” e a segunda à “ideia tomada emprestada”; “aquilo que está sendo dito ou pensado” e “aquilo com que está sendo comparado”; “ideia subjacente” e “qualidade imaginada”; “significado e metáfora”; ideia e sua imagem”.

Evidencia-se, então, a união de teor e veículo gerando um terceiro sentido, diferente daquele que cada um apresenta isoladamente. Esse sentido gerado representaria o resultado de características comuns a ambos.

Além de Richards, o autor cita também Philip Wheelwright (1968), que bifurca o termo “metáfora” em dois:

- 1) epífora, que assinalaria a “*transferência de extensão de sentido através da comparação*” e
- 2) diáfora, que indicaria a “*criação de um significado por justaposição e síntese*”. Assim, ocorreriam dois movimentos semânticos (phora); o primeiro constituiria uma “base literal de operações”, e o segundo pressuporia o “*surgimento de novos significados e qualidades em consequência do agrupamento de vocábulos ou frases*”.

Para Moisés (1993), a metáfora, caracterizada como “máscara”, “embuste”, “abstração”, constitui uma equação semântica e não sintática, pois é o sentido que importa, não a ortografia, a fonética ou a morfossintaxe. A sintaxe exerceria o papel de assessoria complementar à semântica.

Vendo, assim, a metáfora como equação semântica, Moisés conclui que não seria um recurso exclusivo da linguagem literária, pois também ocorre na linguagem falada com igual frequência e densidade, distinguindo-se pela função e pelo objetivo. A metáfora seria, por isso, instrumento universal, implicado no próprio ato verbal de qualquer espécie. Seria “*um princípio onipresente da linguagem*”; metáfora e signo verbal constituiriam quase sinônimos.

Nesse ponto, o autor remete novamente a I. Richards para, em outros termos, explicar que metáfora e pensamento, ainda que o mais rudimentar se entrelaçam a ponto de admitir-se que “*o pensamento é metáfora*”.

Refletindo sobre a polêmica que há no que diz respeito à distinção entre metáfora linguística e metáfora literária, Moisés (1993: 207) sumariza:

1. Toda metáfora é linguística;
2. a distinção entre níveis de articulação da metáfora depende de sua natureza, função e objetivo.

Assim, a classificação da metáfora pode ser representada na forma de um “*continuum*” ordenado de 0 a 10, em que a metáfora linguística não literária (científica, religiosa, filosófica) se aproximaria do número 1 e a metáfora linguística literária se encaminharia para o número 10, incluindo-se nesse “*continuum*” desde a metáfora cotidiana até a filosófica, passando pela metáfora científica. Desse modo, a metáfora não literária estaria mais ligada ao espaço da denotação, enquanto a literária se ligaria ao espaço da conotação.

Essa é uma visão que se aproxima do enfoque funcionalista dado à linguagem. Entendendo a língua como instrumento de interação verbal, com a função de estabelecer relações comunicativas entre usuários, evidencia-se

a necessidade de expandir significados na expressividade do dia-a-dia. Isso leva ao uso de expressões em sentidos outros que não o literal, como modo de explicitar em termos simbólicos o pensamento abstrato.

A metáfora exerce esse papel de propiciar a extensão da capacidade de conceituar e, por conseguinte, de facilitar a comunicação. Servindo a essa função deixa de ser vista como uma simples figura ornamental do discurso, para se apresentar como um elemento fundamental no processo de compreensão entre interlocutores. Institui, assim, o jogo entre o concreto e o abstrato que permeia o exercício mental de comunicação linguística.

Nessa linha de definição que considera a metáfora mais como questão de linguagem e menos como ornamento retórico, Lakoff e Johnson (2002) afirmam que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, no que diz respeito ao pensamento e a ação. Esses dois autores se referem às metáforas a partir da importância que elas ganham no dia-a-dia, por estruturarem o pensamento. Exemplificam com o fato de que quando pensamos em certos conceitos abstratos, como o tempo, nós o fazemos, sobretudo através de metáforas.

O domínio significativo “tempo é dinheiro”, por exemplo, permite o uso de um conjunto de expressões metafóricas do tipo: “estamos perdendo tempo”, “ganhando tempo”, “gastando tempo”, “investindo tempo”, “economizando tempo”, entre outras. Isso explica que nosso sistema conceitual ordinário é fundamentalmente metafórico por natureza. Esses autores elaboraram a seguinte conceituação: “a essência da metáfora é compreender uma coisa em termos de outra”.

Outro exemplo citado por Lakoff e Johnson (2002) é “discussão é guerra”, a partir do qual estruturam-se expressões cotidianas tais quais: “seus argumentos são indefensáveis”, “ele atacou todos os pontos fracos”, “suas críticas foram direto ao alvo”, “destruí sua argumentação”, “jamais ganhei uma discussão com ele”, “se você usar essa estratégia, ele vai esmagá-lo”, “ele derrubou todos os seus argumentos”, que explicitam que quando falamos sobre discussão estamos falando em termos de guerra.

Os autores explicam que discussão e guerra são atividades completamente diferentes – discurso verbal e conflito armado – e as ações correspondentes são igualmente diferentes, mas discussão é parcialmente estruturada, compreendida, realizada e tratada em termos de guerra. O conceito é metaforicamente estruturado, a atividade é metaforicamente estruturada e, em consequência, a linguagem é metaforicamente estruturada. Essa maneira ordinária de se falar sobre discussão em termos de guerra pressupõe uma metáfora da qual raramente tomamos consciência. Desse modo, a linguagem da discussão não é poética, ornamental ou retórica; é literal.

Além dessas metáforas chamadas estruturais, em que um conceito é estruturado metaforicamente em termos de outro, Lakoff e Johnson focalizam também as metáforas orientacionais e as ontológicas. As primeiras, ao contrário das estruturais, organizam todo um sistema de conceitos em relação a outro. A maioria delas têm a ver com a orientação espacial do tipo para cima/ para baixo, dentro/ fora, trás/ frente, em cima de/ fora de, fundo/ raso, central/ periférico.

Essa orientação espacial faz gerar conceitos como “feliz é para cima” e “triste é para baixo”, que permitem dizer “estou para cima hoje” ou “estou me sentindo para baixo”. Esse tipo de metáfora é de ordem arbitrária, tem base em nossa experiência física e cultural; não é construída ao acaso, e pode variar de uma cultura para outra.

As metáforas ontológicas referem-se ao fato de podermos compreender nossas experiências em termos de objetos e substâncias, o que nos permite selecionar partes de nossa experiência e tratá-las como entidades discretas ou substâncias de uma espécie uniforme.

Lakoff e Johnson afirmam que uma vez que podemos identificar nossas experiências como entidades ou substâncias, podemos referir-nos a elas, categorizá-las, agrupá-las e quantificá-las e, dessa forma, raciocinar sobre elas. É a experiência com objetos físicos, principalmente com nosso corpo, que fornece a base para uma variedade de metáforas ontológicas, isto é, formas de conceber eventos, atividades, emoções, ideias, etc. como entidades e substâncias.

Para esses autores, talvez as metáforas ontológicas mais óbvias sejam aquelas em que ocorre a personificação; os objetos físicos são concebidos como pessoas, como nos exemplos: “A sua teoria me fez compreender o comportamento de frangos criados em máquina industrial”, “Este fato ataca teorias clássicas”, “A vida me trapaceou”, “A sua religião lhe diz que ele não pode beber bons vinhos franceses”.

Como se vê, a personificação representa uma categoria que recobre uma enorme gama de metáforas ontológicas, permitindo dar sentido a fenômenos do mundo em termos humanos, o que facilita conceber algo abstrato em termos explicativos, com vistas a fazer sentido para a maior parte das pessoas.

Vilela (2002) utiliza as propostas de Lakoff e Johnson para analisar a linguagem no domínio da economia e avisa que ao se tratar a metáfora sob o ponto de vista da teoria cognitivista, é bom lembrar que os cognitivistas veem não só a metáfora em si, mas a metáfora em relação à metonímia e a sinédoque, como instrumento de linguagem, quer como criações novas, quer como enriquecimento dos processos de configuração da realidade circundante: a existente e a emergente. Assim, o significado é interpretado como “conceituação”, como um processo ou o seu resultado.

2 – AS METÁFORAS NO CONTO LONDON LONDON DE CAIO FERNANDO ABREU

Sabe-se que a metáfora envolve a categorização que as línguas fazem da nossa experiência. No entanto, Vilela (2002) faz a seguinte indagação: Em que medida estamos perante a metáfora (em sentido amplo) ou perante a conceituação literal; perante o protótipo/ estereótipo ou “semelhança de família”? Assim, ao se ordenar objetos, acontecimentos, experiências numa gama de categorizações, pode-se ir do mais prototípico ao mais periférico, mas considerados dentro de dada categoria com vistas a algum objetivo.

É com essa visão que será analisada a linguagem metafórica no conto *London London*, do livro *Estranhos Estrangeiros*. A epígrafe, de Miguel Torga, já dá o tom do livro, segundo seu editor: “*Pareço uma dessas árvores que se transplantam, que têm má saúde no país novo, mas que morrem se voltam à terra natal*”.

O título *Estranhos Estrangeiros* remete à ideia de “diferentes” “outros”, “estranhos”. Assim, título e epígrafe já apontam para uma metaforização de forma generalizada, ou periférica, de experiência de viver em terras outras.

Lê-se na orelha do livro: “a ambiguidade do exílio, em que a distância da terra natal – fonte do desgarramento típico do emigrado – é também a afirmação da identidade de seres humanos de um determinado tipo, aqueles que se veem como exilados voluntários do cotidiano da colmeia – os estranhos”.

O conto *London London* é de pouca extensão, refere-se a um período em que Caio Fernando Abreu viveu em Londres e descreve as experiências vividas por ele na condição de estrangeiro.

Desse modo, a narrativa desenvolve-se em torno do domínio conceitual que se estrutura em termos da metáfora estrutural SER ESTRANGEIRO É ESTAR PERDIDO.

Perdido no sentido de que “o desgarramento é criador de um espaço de liberdade indispensável para a própria sobrevivência, mas não é uma liberdade alegre a que se obtém com a distância”. Fica “aquele mal-estar aqui dentro”, com a sensação de que “tudo o mais ficou fora”.

A partir desse domínio significativo, pode-se perceber que as metáforas utilizadas pelo autor não têm a função de meros recursos ornamentais com intenções literárias, mas atuam com vistas a construir linguisticamente pensamentos abstratos referentes a esse domínio semântico.

Assim, a estruturação linguística da ideia de que ser estrangeiro é sentir-se fragmentado e solitário pode ser exemplificada com o seguinte trecho:

“Meu último olhar do dia repousa, como um poema antigo, sobre o uniforme da Terceira Grande Guerra jogado no chão para a ofensiva da manhã seguinte: tênis francês (trinta francos), blue jeans sueco (noventa coroas), suéter inglês (quatro libras), casaco marroquino (novecentas pesetas).

No que diz respeito às metáforas ontológicas, e atuando a partir do conceito estruturado de que SER ESTRANGEIRO É ESTAR PERDIDO, o autor constrói seu discurso identificando as experiências em forma de objetos e substâncias. Partes do corpo – olhos, coração, músculos – são referenciadas como entidades na percepção dos sentimentos experienciados. Assim esses elementos são referidos como objetos que podem perder-se, estar duros, cansados, dizer algo. As estruturas com metáforas ontológicas mostradas a seguir permitem-nos fazer tal constatação:

“Meu coração está perdido, mas tenho um mapa de Babylon City entre as mãos”

“Os olhos azuis são duros, e quando se contraem, fazem oscilar de leve a rede salpicada de vidrilhos (belgas) que lhe prende o cabelo”

“Pero siempre puede ser que **sus ojos digan** todo”

“Dor nas costas. **Músculos cansados**”

“Look deep on **my eyes**. Can you see? They **are lost**. They’re **completely lost**”

“... Mas meu coração é atlante”

“**Meu coração está perdido**, mas tenho um London de A a Z na mão direita...”

Também objetos físicos são personificados, revelando que experiências referentes a entidades não humanas possam ser vistas como humanas, conforme trechos abaixo:

“É muito jovem, **mas a heroína levou embora a rosa de suas faces**”

“Aquele **amor** ledo e cego acabaria por **matá-la**”

“... mio cuore es una brasura, but your **body hurts me** as the **world hurts God**”

Ao falar de eventos, ações e atividades, o autor os conceitua como objetos, estados, como recipientes:

“Vou **navegando nas waves de meu próprio assobio**, até a porta escura da casa vitoriana”

“... **navego, navego nas waves** poluídas de Babylon City”

“... apanhe todos os pedaços que você perdeu nessas andanças e venha para o meu tapete mágico”

“... primeiro **procura** apartamento, depois trabalho, depois escola, depois, se sobrar tempo, **amor** (...) se preciso for, e sempre é, **motivos para rir ou chorar**”

“... **morrer de amores** por alguém que tenha nojo de sua pele latina”

“Agora **custo um pouco mais caro** e meu preço está sujeito a oscilações da bolsa”

Ao se referir à cidade fictícia – Babylon City – o autor a apresenta ora como uma substância que pode inflamar-se, ora como um ser que pode sofrer estertores e afogar-se. Como um caldeirão cheio de coisas inusitadas, inesperadas, misturadas, confusas:

“**Babylon City ferve**”

“**Babylon City estertora**, afogada no lixo ocidental”

Também objetos e sentimentos são vistos de modo a executarem ações:

“Há um fantasma em cada esquina de Hammersmith”

“... e **frutas** nas barracas de Portobello – para **preencher el hueco de su hambre**”

“**Nenhuma deixará transparecer qualquer emoção por detrás do make up**”

“**Blobs in stranger’s hand**, virando na privada o **balde cheio de sifilização**”

Como se vê, os exemplos acima mostram que objetos físicos e sentimentos são personificados, revelando experiências referentes a entidades não humanas que passam a ser vistas como humanas.

Também, ao falar de eventos, ações, atividades, o autor os conceitua como objetos, estados, como recipientes.

Do ponto de vista das metáforas orientacionais, a partir das quais pode-se inferir que feliz indica para cima e triste indica para baixo, pode-se dizer que a narrativa se constrói a partir da orientação PARA BAIXO.

“Tem uma saia de retalhos coloridos **até quase o chão**”

“... hay outra (terra) **más al súr**”

“Look **deep** on my eyes”

A intensa metaforização presente no conto *London London* é um indicativo de que o autor a utiliza como instrumento de expressão de sentimentos, eventos, ações, etc. na construção da história que quer narrar. Parece não haver a intenção com estética literária, ornamental. Surge da necessidade de dizer o cotidiano, de expressar-se Linguisticamente E, ao expressar em línguas várias esse cotidiano da cidade-cenário em que eventos, performances, situações vão passando como em uma fita de cinema *cult*, Caio Fernando Abreu mostra o estrangeiro como aquele que, trabalhando em subserviço de limpeza numa cidade grande, às vezes encanta-se, extasia-se; às vezes choca-se, assusta-se com a cidade, mas, mesmo meio perdido dentro desse panorama de metrópole, sentindo um mal-estar por dentro, também já não se vê integrado com uma possível volta à terra natal.

Daí, então, que SER ESTRANGEIRO É ESTAR PERDIDO, sem uma identidade definida, composto com “tênis francês”, “blue jeans sueco”, “suéter inglês”, “casaco marroquino” e sofrendo com “bolhas nas mãos”, “calos nos pés”, “dor nas costas”, “músculos cansados”, pelo trabalho duro com “ajax, brush and rubbish”, terminando o dia com “cabelos duros de poeira”, “narinas cheias de poeira”. Subindo e descendo por “stairs, stairs, stairs”. “bathrooms, bathrooms”, suportando “dor nas pernas”, por ter que “subir, descer, chamar, ouvir”, “up, down”. Perdido entre túneis, esquinas, praças, jardins, terraços, ruas, estradas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-
- Abreu, Caio Fernando. (1996) *Estranhos estrangeiros*. São Paulo, Cia das Letras.
- Carvalho, Sérgio N. de. (2003) A metáfora conceitual: uma visão cognitivista. Rio de Janeiro. *Cadernos do CNLF*. Vol VII, nº 12.
- Carvalho, Maurício Brito de. (2003) Uma abordagem sócioconstrutivista para as metáforas. In: *Morpheus – Revista Eletrônica em Ciências Humanas*. Rio de Janeiro. Ano 2. nº 2. Disponível em: www.unirio.br. Acessado em 13/01/2005.
- Lakoff, George & Johnson, Mark. (2002). *Metáforas do cotidiano*. São Paulo, Mercado de Letras.
- Moisés, Massaud. (1993). *A criação literária*. São Paulo, Cultrix.
- Pontes, Eunice. (1990). *A metáfora*. Campinas, Ed. da UNICAMP.
- Rivano, Emilio. (2005) Un modelo para a descripción y análisis de la metáfora. *Cuadernos interdisciplinarios de estudios latinoamericanos*. In: www.userena.cl. Acessado em 13/01/2005.
- Vilela, Mário. (2002) *Metáforas do nosso tempo*. Coimbra, Almedina.

