

UBI LETRAS

revista *online*
do departamento de letras
da universidade da beira interior

02

ubiletras.ubi.pt

universidade da beira interior
departamento de letras

Fundada em 2008, a **UBILETRAS** pretende publicar as sínteses das dissertações de mestrado e das teses de doutoramento realizadas no âmbito do Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior e aceita outras colaborações de elevado grau científico nas áreas das humanidades, em particular, dos estudos ibéricos, culturais, didáticos, linguísticos e literários. Ao submeterem os respectivos originais aos editores da **UBILETRAS**, os autores concordam em transferir para esta os respectivos direitos e devem obter previamente a permissão de reprodução de ilustrações ou outro material antes da publicação.

ISSN

1647-709X

CONSELHO EDITORIAL

António dos Santos Pereira
Paulo Osório
Reina Pereira
Gabriel Magalhães
Maria da Graça Sardinha
Cristina Vieira
Paula Mesquita
Alexandre Luis
Henrique Manso
Carla Sofia Xavier

SECRETARIADO

Josué Milheiras

CONTACTO

letras@ubi.pt

ÍNDICE

PERCEÇÕES DE ANGOLANOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA: UM CONTRIBUTO PARA A DIDÁTICA DO PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA.	05
Maria Helena Ançã	
A LINGUAGEM DA MULHER EM RELAÇÃO À DO HOMEM, DE JOÃO DA SILVA CORREIA (1927).	31
Marlene Vasques Loureiro	
A PROJEÇÃO QUASE PROFÉTICA DA VINDOURA GRANDEZA DO BRASIL NA CARTA DE PÊRO VAZ DE CAMINHA.	48
Alexandre António da Costa Luís	
ORALIDADE EM DOCUMENTOS OFICIAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.	74
Tânia Guedes Magalhães	
A MISSÃO, DE ROLAND JOFFÉ: O HEROÍSMO JESUÍTA E A VILANIA COLONIAL NO DESTINO DOS GUARANIS.	90
José Henrique Manso	
DA COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA À TIPOLOGIA DE ERROS.	104
Graça Ferreira Paulo Osório	
O TEMPO, O ESPAÇO E O HOMEM, NA IMAGEM DA VIDA CRISTÃ DE FREI HEITOR PINTO.	131
António dos Santos Pereira	

COMUNICAÇÃO INTERNACIONAL DE NEGÓCIOS: LUSOFONIA, OPORTUNIDADES E DESAFIOS.	163
Ricardo Salomão	
A GRAMÁTICA COMUNICATIVA NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ESCRITA E APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA PELO APRENDENTE.	181
Liliane Santos	
A LÍRICA AMOROSA DE TOMÁS ANTÓNIO GONZAGA E ALMEIDA GARRETT: UM JOGO DE INTERTEXTUALIDADES.	198
Cristina Costa Vieira	

PERCEÇÕES DE ANGOLANOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA: UM CONTRIBUTO PARA A DIDÁTICA DO PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA

Maria Helena Ançã
mariahelena@ua.pt
CIDTFF / Universidade de Aveiro

RESUMO

Portugal tem acolhido, nas últimas décadas, cidadãos provenientes de toda a parte do mundo. Regista-se uma maior incidência de africanos vindos de países de língua oficial portuguesa. Destes africanos, salientamos os angolanos, a terceira comunidade lusófona mais numerosa neste país. É, de algum modo, a presença destes africanos, em território nacional, que nos leva a interrogar sobre as perceções que têm os angolanos 'leigos em linguística', um pouco na linha da *Folk Linguistics*, sobre a LP, língua adquirida e aprendida no país de origem, e ainda as crenças que possuem sobre outras línguas: língua materna e/ou línguas nacionais de Angola e línguas estrangeiras. Neste quadro, foram realizadas entrevistas semidiretivas com um pequeno grupo de angolanos, residentes em Portugal. Analisando os seus discursos, verificámos a existência de uma língua nacional angolana a par da LP; a presença de uma atitude normativa e prescritiva sobre a língua oficial; a preocupação excessiva com a correção do próprio desempenho linguístico, particularmente com a pronúncia; o reconhecimento de que

as línguas nacionais são sentidas como inferiores; a construção de uma identidade linguística a partir da LP, com um sentimento de pertença à Lusofonia. Advogamos, então, a integração dos ‘saberes vulgares’, de não especialistas, sobre a LP e sobre a sua aprendizagem, em contexto escolar, a par dos saberes científicos, uma vez que esses saberes vão contribuir para a Educação em Português, em geral, e para a Didática do Português Língua Segunda, em particular.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, representações metalinguísticas, Linguística *Folk*, público angolano, Didática do Português Língua Segunda.

ABSTRACT

In the last decades, Portugal has welcomed citizens from all over the world. There is a greater incidence of African people from Portuguese-speaking countries. Of those, we highlight the Angolan, the third biggest Portuguese-speaking community in this country. In a way, it is the presence of these African people in national territory that leads us to question the perceptions of “lay-in-Linguistics” Angolan individuals – somehow in the path of Folk Linguistics – about the Portuguese Language (PL), learnt and acquired in the country of origin, and also their beliefs about other languages: mother tongue and/or national languages in Angola and foreign languages. In this framework, semi-directive interviews were conducted with a small group of Angolan individuals living in Portugal. Through the analysis of their discourses, we verified the existence of an Angolan national language along with the PL; the presence of a normative and prescriptive attitude towards the official language; the excessive concern about the correction of their own linguistic performance, particularly regarding pronunciation; the acknowledgement that national languages are seen as inferior; the construction of a linguistic identity based on the PL, with a feeling of

belonging to the Portuguese-speaking community. We therefore suggest the integration of ‘lay knowledge’ – of non specialists, about the PL and its learning – in school context, along with scientific knowledge, given that this knowledge will contribute towards Education in Portuguese, in general, and towards the Teaching of Portuguese as a Second Language, in particular.

Keywords: Portuguese Language, Metalinguistic representations, Folk Linguistics, Angolan public, Teaching of Portuguese as a Second Language.

INTRODUÇÃO

Portugal, na sequência de fatores de vária ordem, nacionais e internacionais, tem acolhido, nestas últimas décadas, cidadãos de toda a parte do mundo, nomeadamente de países lusófonos, mais exatamente, das antigas colónias portuguesas. Os angolanos representam a terceira comunidade lusófona, com 26 557 legalizados, em 2009, com menos mil registos do que no ano anterior. Os cabo-verdianos formam o segundo grupo lusófono mais representado, sendo os brasileiros os estrangeiros e lusófonos mais numerosos na atualidade (SEF, 2010).

Foi, de algum modo, a presença dos angolanos no nosso país que nos levou a interrogar que perceções têm sobre a língua portuguesa (LP), sujeitos ‘leigos em linguística’, e como constroem crenças sobre as línguas: LP, língua materna (LM), língua nacional e outras línguas.

Os ‘saberes vulgares’, que indivíduos não especialistas possuem sobre a LP e, eventualmente, sobre a sua aprendizagem, a nosso ver, têm uma relevância social /educativa evidente, podendo conviver com os saberes científicos ou eruditos, únicos legítimos da escola, numa relação de harmonia e não de oposição. Constituem, assim, conhecimentos fundamentais para o professor de Português, em particular, e para a Didática do Português Língua Segunda (DPL2), em geral. Porquanto saberes ‘de senso comum’, naturais, ou, ainda,

naifs (Jodelet, 1989), contribuem para o alargamento do campo investigativo da DPL2, e são ainda suscetíveis de exploração em sala de aula, como ‘materiais linguístico-culturais’. Esta via conduz a que a escola e a sociedade se abram a um diálogo privilegiado com o público angolano, largamente espelhado em Portugal.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este texto estrutura-se à volta dos seguintes conceitos: representações metalinguísticas (RM) e *Folk Linguistics* /Linguística *Folk* (LF). O primeiro conceito baseia-se no facto de que qualquer indivíduo, independentemente do seu conhecimento, mais ou menos académico/erudito, possui saberes ‘naturais’ sobre o mundo e sobre as coisas. Quando a reflexão se focaliza sobre a língua, em particular, esses saberes, explicitados ou não, conscientes ou não, controlados ou não, convergem em RM. Aliás, como nos diz Trévisse (1996:24), qualquer aprendiz tem atividade metalinguística e exercita-a independentemente do grau de sofisticação das suas RM e independentemente da adequação desta atividade e dessas representações à realidade linguística.

Para contextualizar o conceito de RM, convém explicitar que a sua origem se encontra na Linguística. Mais tarde, foi sendo apropriado pela Didática das Línguas (DL), inicialmente com autores muito próximos da Linguística (Trévisse, 1996; Trévisse & Demaizière, 1992; Véronique, 1990), mas, cujo campo foi recobrando aspetos sociolinguísticos (Deprez, 1997; Foerster, 1993). Neste sentido, o próprio conceito foi-se também ampliando.

Num eixo mais didático, e mais especificamente referente à apropriação de línguas, definiremos RM (Figura 1) como o conhecimento entre o epilinguístico e o metalinguístico, que o sujeito tem/julga ter sobre a língua, ou línguas, sobre o seu funcionamento e sobre a sua apropriação: dificuldades

autopercecionadas e estratégias de aprendizagem e comunicação, por exemplo. As atividades e conhecimentos do sujeito podem diferir no grau de controlo, explicitação e reflexão, sendo metalinguísticos os conhecimentos com estas características, e epilinguísticos aqueles cujo grau de controlo, de explicitação e de reflexão são embrionários ou inexistentes. Assim, qualquer discurso metalinguístico (descritivo-explicativo) se integra neste âmbito (Ançã, 2009, 2011). As RM englobam o ‘saber não erudito’ e/ou ‘saber metalinguístico ordinário’, não se esgotando nele, e inscrevem-se ainda num tipo de saber mais geral sobre o mundo e sobre as coisas, o saber *naif* ou vulgar (Beacco, 2001, 2004; Jodelet, 1989).

As representações sociais e, mais exatamente, as sociolinguísticas, associam-se àquilo que Dabène (1994) designou por ‘consciência sociolinguística’. Para esta autora, este tipo de consciência leva a posicionar a(s) língua(s) em sociedade, tendo em conta as representações do sujeito sobre as próprias línguas, materna e não materna, e as respetivas áreas geográficas e contextuais de emprego e divulgação, que vão condicionar necessariamente determinadas atitudes linguísticas: línguas importantes, línguas úteis, de prestígio e o inverso. Nesta consciência incluímos ainda as funções sociais das línguas e sua repartição, ou seja, a funcionalidade que determinada língua apresenta para o sujeito, na execução de determinadas tarefas, perante diferentes interlocutores, em situações diversificadas. Ainda no âmbito da consciência sociolinguística, o (re)conhecimento de variedades intralinguísticas, reais ou não, de uma língua encontrará aqui também o seu espaço.

A consciência normativa, de que fala também Dabène (1994), pode aproximar-se também da consciência sociolinguística quando focaliza as representações do sujeito sobre a gramaticalidade e a aceitabilidade nos discursos, seus e dos outros. Em nossa opinião, a consciência normativa integra a consciência sociolinguística, cruzando-se com as RM.

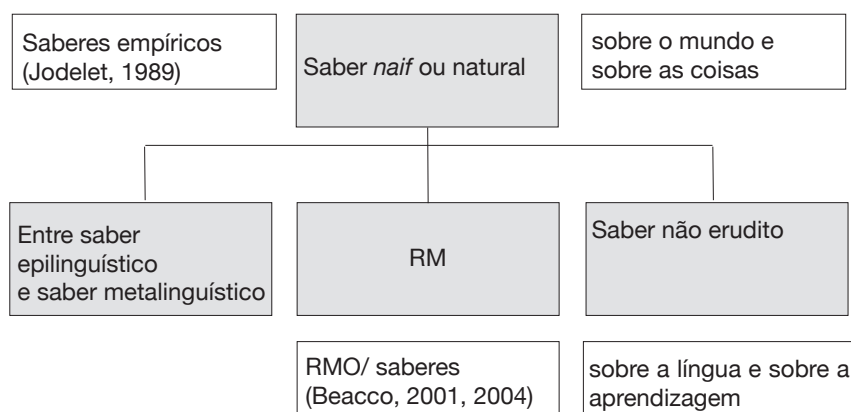


Figura 1 – RM em DL (Ançã, 2009)

Uma perspetiva desta natureza, movendo-se em fronteiras sociolinguísticas, que recupera as vozes de sujeitos leigos em Linguística, autodefinidos como não especialistas, parece não estar desligada da LF.

O interesse pela LF surgiu nos EUA, na década de 60, do século passado, essencialmente com Hoenigswald (1966), realçando este autor a importância dos saberes espontâneos em qualquer tipo de ciência. Esta abordagem na época não provocou grandes ecos, sendo preciso esperar pelos anos 2000 para o interesse se renovar, com autores como Niedzielski & Preston (2003/2000, 1ª edição) e Preston (2008/ 2005, edição original) que retomam as teorias de Hoenigswald. Para Hoenigswald (1966), o enfoque deveria recair: a) sobre o que se passa – a linguagem; b) sobre a maneira como as pessoas reagem ao que se passa – com a linguagem; c) sobre o que as pessoas dizem – com a linguagem. Segundo Hoenigswald, b) e c) enquadram o campo da LF.

Niedzielski & Preston (2003) e Preston (2008) sustentam que a LF se localiza quase exclusivamente no que o autor anterior considerou como c), ‘o que as pessoas dizem – com a linguagem’. Concebem, no entanto, um

modelo mais alargado, representado graficamente por um triângulo, cujo vértice, ‘o que se passa – a linguagem’ é precedido de um ponto exterior que simboliza estados cognitivos e socio-históricos explicativos da razão pela qual a linguagem é como é. A base do triângulo representa um *continuum* de estados que vão desde as reações conscientes e os comentários sobre a língua, no ângulo esquerdo – o campo por excelência da LF – até às reações inconscientes, no ângulo direito, mais do domínio da psicologia social da linguagem, onde se encontram as atitudes dos sujeitos. Esta base também é suportada por um ponto exterior que comporta estados e processos determinantes da própria base.

Para Niedzielski & Preston (2003) e Preston (2008) a LF procura descobrir o que os não-linguistas sabem da linguagem, procurando ‘ensinamentos’ ou *knowledge*, sobre as teorias linguísticas *folk* subjacentes e sobre os dados culturais das comunidades/grupos em análise. Na Europa, excetuando, porventura, a Alemanha (Stegu, 2008), este tipo de estudo só recentemente mereceu alguma curiosidade. Em França, destaca-se Paveau (2008) que segue, com alguma atenção, Niedzielski & Preston (2003) e Preston (2008).

O ESTUDO

Neste contexto e para analisar as percepções de sujeitos não especialistas em Linguística face às línguas, LP, LM, língua nacional e ainda outras línguas, seleccionámos três angolanos, um em Aveiro e dois em Lisboa, com quem realizámos entrevistas semidiretivas.

Os sujeitos em estudo são alunos de pós-graduação, de áreas científicas que não Línguas nem Linguística, em duas universidades diferentes. Dois situam-se na faixa etária dos 30 aos 39 anos: C, sexo masculino, M, sexo feminino, residentes em Lisboa; na faixa etária dos 50 aos 59 anos, situa-se J, do sexo masculino, residente em Aveiro. Só o último reside há menos de um ano em Portugal, embora já tivesse vivido em Aveiro; M está em Portugal há

17 anos e C há perto de 10 anos. Para a análise das entrevistas, partimos de duas grandes categorias: RM e representações sociolinguísticas e culturais, com respetivas subcategorias (Quadro 1):

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
RM	Conceção de língua e das línguas	
	Descrição e/ou funcionamento das línguas	
	Processos de aquisição e/ou aprendizagem	Estratégias
		Dificuldades linguísticas
CONVICÇÕES SOCIOLINGÜÍSTICAS E CULTURAIS	Convicções sociolinguísticas	Convicções normativas
		Funções sociais
		Utilidade, difusão, prestígio
	Convicções culturais	Conceção de cultura
		Mal-entendidos culturais
		Conceito de lusofonia

Quadro 1 - Categorias e subcategorias de análise

RM

As RM incidem sobre discursos metalinguísticos, os quais podem, ou não, estar em sintonia com o saber erudito. O que se discute e importa neste contexto não é a veracidade científica das afirmações dos sujeitos, mas as suas percepções. As representações sociolinguísticas e culturais, por sua vez, incidem sobre saberes que relacionam a língua com a sociedade e saberes que na língua remetem para a cultura, igualmente do ponto de vista do locutor. Começemos, então, pela conceção de língua e pelas línguas de referência dos três angolanos.

CONCEÇÃO DE LÍNGUAS – PORTUGUÊS E LÍNGUA NACIONAL: ENTRE LM E LÍNGUA QUASE MATERNA

Ao serem convocados a definir língua, os sujeitos apelam sobretudo ao valor comunicativo de uma língua e ao facto de ser um/o veículo, “ferramenta” para J, de expressão privilegiado, embora C acrescente ainda o valor cultural que a língua encerra: “acho que a língua tem esse valor cultural também além da palavra em si tem também um enquadramento cultural”.

Quando interrogados sobre as suas LMs, só J apresenta claramente uma língua nacional de Angola, como sua LM, o Kimbundo, língua que sempre coabitou com a LP, sua “segunda língua”, “LM porque o pessoal que me rodeava (...) era de língua Kimbundo. Eu sou lá do Norte”. Por seu lado, C e M consideram a LP como materna, embora a justificação de ambos seja sustentada por critérios não totalmente coincidentes: M apresenta unicamente o critério ideológico: “a língua do país onde eu nasci”, enquanto C, para além deste, foca também o critério da socialização: “a minha convivência em criança com as outras crianças foi sempre em LP”. C adverte-nos que a sua consideração é completamente pessoal e pode parecer estranha: “É, é curioso, mas eu considero o Português como minha LM. Isto é uma consideração pessoal”.

No entanto, entre C e M, a postura face às línguas nacionais e étnicas é radicalmente diferente, principalmente numa primeira leitura. C tem com o Umbundo, LM da sua mãe, uma relação afetiva muito forte e um encanto face à melodia desta língua. M distancia-se do Kimbundo, – língua dos seus avós e da mãe (?), língua que, afinal, ela própria também fala –, apesar de se referir aos falantes nativos desta língua como ‘eles’, como ‘os outros’, os que estão do outro lado, “o povo”, a língua que “as classe altas não falam” .

Quando confrontada com a questão do Kimbundo poder ser para ela língua de identidade, responde: “Sim, de identidade, deles” (M). No entanto, imprevisivelmente, no final da entrevista, confessa que se tivesse um filho, ensinaria o filho a falar Kimbundo “para [ele] saber, conhecer as raízes”.

AS LÍNGUAS – DESCREVER E REFERIR O SEU FUNCIONAMENTO

A LP para J é equivalente às suas regras impostas, i.e., às regras da gramática tradicional, normativa e prescritiva, “que se divide em três partes: fonologia, morfologia, sintaxe”. Para C, são os aspetos estéticos, os ressaltados: “bonita de ser falada”, elegante nos seus sons, mas complexa a nível da uma flexão verbal, embora não tão complexa como o Francês, e também “abundante” em termos de pronomes pessoais sujeito, quando comparada com o Inglês. Para M, é uma língua difícil: “é mais difícil a pronúncia, e... a gramática, também acho que é mais difícil que outras línguas”. Quando solicitada sobre de que forma a descreveria a um estrangeiro, no caso específico, a um colega asiático, diria que é parecida com o Espanhol, e mais difícil de aprender do que o Inglês, “só que é muito, muito rica, tem muitos significados, muito vocabulário”.

Quando referidas as línguas nacionais de Angola a que etnicamente cada sujeito está ligado, C e M divergem também nas suas descrições. Para C, o Umbundo é uma língua única pela sua musicalidade “que encanta”, pelos jogos de sons, por vezes estranhos para quem ouve, muito nasais e “muito

africanos”, como *ongueva*, por exemplo, que significa ‘saudades’, mas muito expressivos. Além do mais, para C, é uma língua riquíssima do ponto de vista cultural. E ainda:

C- Às vezes acontece o caso, de entrar um termo do Umbundo no Português porque é mais fácil traduzir um conceito que se calhar em Português não existe ou se calhar é mais fácil dizê-lo em Umbundo, isso acontece muito.

Isto é, o Umbundo, para este falante, excede a LP, no que concerne a alguns conceitos, por isso, a LP recebe contributos semântico-lexicais dessa língua. Diferente será a perspectiva de M para quem o Kimbundo funciona por omissão de “palavras e de significados” e que, para colmatar, recorre ao Português: “é uma língua que às vezes não tem certas palavras, tem que se pôr o Português, não é assim muito completa... [ri]”. Além do mais, para esta angolana, ela é “uma língua às vezes primitiva”.

J destaca a tendência dos Umbundos para nasalarem os sons em LP e ainda para pronunciarem [d] em vez de [t], i.e., a consoante oclusiva sonora pela surda, fenómeno que não sabe explicar: “Há sempre esta tendência, por causa da influência da LM (...) *por enquanto vamo...* Então também há aquela coisa, têm tendência: “Hum? [nasalado]”, quer dizer têm assim, qualquer coisa que, sei lá, os linguistas podem explicar isso, em termos desse *dê*”. Quanto aos falantes de Kimbundo, acrescenta: “ tudo, tudo o que se fala, entra muito o *ba*, “vamos embora *ba*”; sendo, para este angolano, a partícula *ba* um reforço da ideia expressa pelo verbo.

No que respeita ao Português de Angola, os sujeitos apresentam-no com algumas características: muito calão (J e C) que conduz a algumas formas desviantes (C), mas possuindo uma entoação e um ritmo diferentes dos de Portugal:

M- Português mais cantado, com outra entoação, às vezes mais rápido, não tão pausado quanto falado aqui em Portugal...

PROCESSOS DE AQUISIÇÃO E/OU APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS

Para esta subcategoria, desenhamos duas entradas: as estratégias e as dificuldades linguísticas (Quadro 1). Nas estratégias e começando pelas línguas nacionais, os três sujeitos afirmam que as adquiriram em casa. J refere que adquiriu a sua LM ouvindo “o pai, a mãe, os irmãos a falar”, em suma, ouvindo a família em seu redor. Ia perguntando o significado de palavras que não conhecia. Mais tarde, aprendeu a consultar o dicionário de Kimbundo, que o pai possuía, e hoje escreve “perfeitamente” em Kimbundo. É J quem desenvolve um pouco mais as estratégias de aquisição de uma língua nacional, visto que C e M apenas nos citam a via familiar pela qual a língua lhes chegou. Assim, C aprendeu Umbundo a escutar a avó materna e a mãe, língua em que esta se expressa melhor. Por seu turno, a avó, que é “mesmo africana”, não sabe falar Português. Na altura em que a avó nasceu, falava-se no Sambo, preferencialmente o Umbundo e não tanto a LP. M também aprendeu o Kimbundo “em casa e com a mãe”; esta última, ainda hoje, lhe fala, às vezes (sublinha e ri), nesta língua. Aprendeu a contar em Kimbundu, e recorria ao dicionário quando não entendia o que “eles” diziam.

No que diz respeito à LP, os três sujeitos nomeiam a escola como sendo o local privilegiado de aprendizagem formal, aprendizagem d’ “as suas regras”, segundo J, embora, como anotado em cima, a tenham adquirido em ambiente informal, por interações com os pais e porque a LP “é a língua oficial de Angola”.

Seguidamente aprenderam LEs: o Francês e o Inglês em contexto escolar. O Francês foi a primeira LE para J, aprendida ainda no tempo colonial, provavelmente nos anos sessenta; nesse período, esta língua antecedia o Inglês, como acontecia em Portugal. Com C e M, mais jovens, o Inglês foi a primeira LE. E ainda conhecem o Espanhol, devido à cooperação cubana e também um pouco de Russo, através da presença dos cooperantes russos.

Para aprender uma língua, estes angolanos dizem que é preciso estar

motivado, ter “curiosidade” (J) e “muita persistência” (C). C conta que aprendeu o Inglês “quase de uma forma solitária”, e isso só foi possível porque tinha a experiência do Umbundo. De facto, a aprendizagem de uma língua “passa primeiro por compreender a sua língua, o seu funcionamento” (C), antes de partir para outras línguas. A importância do aspeto gramatical é referida por todos, mas a fonética ocupa também para M um lugar de destaque, assim como a escrita: “Fonética, primeiro o som. Depois a escrita, depois entender também. E o significado e relacionar o significado com a fonética”. Como utensílios imprescindíveis estão a gramática e, sobretudo, o dicionário, onde se buscam termos (C), sinónimos, “eu gosto muito de sinónimos”, diz J, principalmente em LP. Em LE, o dicionário serve para aprender a traduzir. No entanto, C avança que só se aprende uma língua se ela for contextualizada culturalmente: países que a falam, léxico específico de determinada cultura, no âmbito da mesma língua, um pouco na linha do que Galisson (1987, 1988) entende por *lexicultura*, ao referir o que no léxico remete para a cultura.

Quando confrontados com estratégias de aprendizagem, são realçadas especialmente a tradução, “sempre que se aprende uma língua, faz-se a tradução” (C), ou seja, aprender uma língua é desvendar os seus significados, mas também refletir e relacionar, “às vezes relaciono” (M), assim como consciencializar-se, usar a memorização, o registo escrito e apostar na interação com falantes nativos (M). A comparação entre línguas foi uma estratégia mencionada, mas sem grande convicção. J diz recorrer primeiro “à língua base”, i.e., à LP para entender o Francês, nunca entre LP e Kimbundo “porque são línguas que cresceram em mim paralelamente”. M também diz partir do Português para o Francês e Espanhol, em termos de vocabulário, dada a proximidade linguística, e do Português para o Inglês, pela distância morfosintática e, ainda, do Português para o Kimbundo: “às vezes quando conto” (M). C diz não recorrer muito a comparações entre línguas, no entanto, na entrevista fala que quando estudou Inglês encontrou alguns sons

que não existiam na LP e foi, de facto, com aquela língua que se apercebeu das diferenças entre as línguas anteriormente adquiridas/aprendidas.

Relativamente às dificuldades linguísticas, os sujeitos convocam alguns aspetos: vocabulário, pronúncia e aspetos gramaticais não muito especificados. Em relação à não distinção entre transitividade e intransitividade e à colocação do pronome pessoal, ou seja ‘eu lhe vi no sábado’ por ‘eu vi-o no sábado’, questão por nós levantada, M diz apenas tratar-se de uma “troca” que não explica, enquanto J e C explicitam os motivos de tal ocorrência: interferência da LM, pouco contacto com a norma escolar. J adianta ainda que esse fenómeno só é registado em famílias monolíngues de línguas bantu, não sendo esse o seu caso.

CONVICÇÕES SOCIOLINGÜÍSTICAS E CULTURAIS

Esta segunda categoria abre-se sobre as seguintes subcategorias: representações normativas, funções sociais, utilidade, difusão, prestígio e representações culturais.

CONVICÇÕES NORMATIVAS

Os sujeitos pronunciam-se sobre a correção da LP falada em Portugal, no Brasil e nos cinco países africanos, nomeadamente em Angola. Mas, acima dessas considerações existe a preocupação de J em busca da ‘pureza’ da língua: “quer dizer que hoje a linguagem pura é difícil de encontrar quer dizer, é difícil hoje”. Reconhece mais uma vez que não é especialista nesta matéria, mas, Português só é um, o correto, não importa os espaços onde é falado. J não distingue entre língua e linguagem, mesmo admitindo que entre ambas deva existir uma diferença: “talvez eu misture língua e linguagem”.

Quando confrontados com a questão da localidade portuguesa onde a LP é falada mais corretamente, se Lisboa, Coimbra ou Porto, J responde, por

exclusão de partes, não sendo o Porto, será nas outras duas cidades. No entanto, acabam por admitir que o Português mais correto é o de Lisboa:

M- De Lisboa porque é mais correto, é mais certo ou quê, não tem aquela entoação. O Porto tem aquele sotaque próprio, não é? E Coimbra também acho que é bem falado.

Quando comparado o Português falado no Brasil e em Portugal, J e M não hesitam em referir, “de longe”, o Português Europeu como o mais correto, continuando J a manter uma postura pouco flexível face às variações:

J- Digo de longe porque (...)o Português é Português (...)mas pronto, talvez seja um conservador, eu peço perdão, mas quer dizer, uma língua tem um esqueleto, tem uma base, ora, tem uma base, tem um padrão a seguir (...).

Relativamente ao Português mais correto dos cinco países africanos, a resposta não foi muito fácil. Apenas M foi direta e espontânea: “Acho que é Angola e Moçambique”. M tenta justificar esta resposta, embora a correção para esta angolana foque, sobretudo, a pronúncia neutra, próxima do que idealiza como ‘padrão’:

M- O Cabo Verde já mete muito Crioulo, o S. Tomé também, já altera muito a língua e pelo que eu oiço, acho que o de Angola e Moçambique falam mais corretamente, pelo menos respeitam mais ...a língua, as palavras, acho que sim. E de Timor também, Timor já tem uma certa entoaçãozinha...

J ganha tempo para (não) responder diretamente à questão: “ quer dizer, eu não sei... eu não contacto com outras, com outras [variedades], tirando Angola e Portugal”. Contudo, vai focalizar o Português de Cabo Verde que, como M, subentende não ser ‘puro’, visto se vislumbrar nele o Crioulo:

J- Geralmente o cabo-verdiano quando fala, ele tem de base o Crioulo, então sempre que fala, o sotaque tende sempre a [aparecer], esse sotaque de Crioulo...

No fundo, é a pronúncia que preocupa grandemente estes falantes. Este facto é evidente nas intervenções de M, mas, também em J (veja-se a utilização do verbo “pecar”), embora este reconheça que os sotaques sejam culturais:

J- Sim, mas o Português de Angola, se verificar bem, eu posso pecar no sotaque, é verdade, em função da minha região...função da minha cultura.

Recuperando a questão da correção linguística em Angola, e não obstante a utilização excessiva de calão, aspeto reiterado por C, este sublinha o facto de também se falar “corretissimamente Português” e de se aprender, com correção, a LP em Angola, posição também partilhada por J. No fundo, a ‘manutenção da correção’ em contextos formais, segundo estes inquiridos, vem conferir ao Português de Angola, uma maior aproximação ao Português Europeu, e afastar-se, assim, dos outros países africanos de língua oficial portuguesa.

FUNÇÕES SOCIAIS

Para designar as línguas nacionais angolanas, os entrevistados usam a expressão ‘dialecto’, alternando com a de ‘língua’, vestígio de uma ‘herança’ colonial, pesada, que pretendia ‘denegrir’ as línguas nacionais (Ntondo, 2010), ou seja, os ‘dialectos’ de Angola. No entanto, esta utilização, nestes angolanos, não tem qualquer conotação pejorativa, já que, como nos diz M: “eu sei que é uma língua”. C sublinha, o desequilíbrio existente entre LP, língua dominante, e as línguas nacionais, dominadas:

C - (...) as línguas nacionais foram muito estigmatizadas desde a era colonial, isso já faz parte da história, em que o colono tentava impedir que as pessoas se expressassem em línguas nacionais (...) este estigma, das línguas nacionais ficou nas pessoas, pelo menos, quando eu era miúdo, tinham alguma vergonha de se expressarem em língua nacional que era a língua dos analfabetos.

O facto, então, de terem sido desvalorizadas as línguas angolanas no passado, consideradas línguas ‘menores’, veio originar nos seus falantes essa representação até à independência do país e, hipoteticamente, ainda, nos dias de hoje, sobretudo para aqueles que deixaram o país natal há vários anos. A própria M demarca-se do Kimbundo, como se o Kimbundo não lhe pertencesse: é a língua “deles”, “uma língua às vezes primitiva”. Recordemos que esta locutora teve uma enorme dificuldade em assumir a relação étnica com esta língua, e só o fez no final da entrevista.

UTILIDADE, DIFUSÃO, PRESTÍGIO

Relativamente à LP, os três sujeitos reconhecem o valor utilitário, a difusão e ainda o prestígio desta, pelo que seria uma língua importante a ser oferecida e a ser aprendida:

C- (...) pela dimensão demográfica, a quantidade de gente que fala Português, a sua distribuição pelo mundo, tão grande que justifica que se faça um esforço por aprendê-la, acho eu.

Quanto às línguas bantu, enquanto M reconhece o carácter comunicativo e meramente utilitário, e ainda restrito geográfica e socialmente (na senda do conceito de consciência sociolinguística de Dabène, 1994), J refere, de uma forma muito pessoal, mas pouco explícita, o prestígio do Kimbundo. Por seu turno, C é bastante mais claro e objetivo, no que toca ao Umbundo:

C- (...) ultimamente já se escreve até já há, já cheguei a ver um dicionário de Umbundo, mas é muito pouco para aquilo que são as necessidades, as necessidades e a DIMENSÃO da língua Umbunda, claro que a língua Umbunda é a língua nacional mais falada em Angola.

Falando de LEs, o Inglês encerra todo um prestígio, utilidade e difusão inegáveis, em qualquer parte do mundo. J diz que mesmo em Angola todos se apercebem da importância e da necessidade de falar bem Inglês, pelo menos, aquando do confronto com o mercado de trabalho:

J- Dos 20 anos para cima porque só aí é que sentem o valor, digamos assim, porque as empresas, os serviços hoje exigem que o fulano domine o Inglês.

No entanto, J lamenta que o prestígio do Inglês ‘ensombre’, de alguma maneira, outras línguas, nomeadamente a LP, ‘sua língua’ (atente-se na utilização recursiva do possessivo: minha, nosso...):

J- Então para mim, eu tenho que valorizar a minha língua para que os outros a valorizem. Agora ver o nosso, a minha língua como nada e olhar para a língua do outro como melhor que a minha, isto...para mim machuca-me.

Relata dois episódios recentes que o marcaram: dois encontros em Aveiro, um com um nigeriano e outro com um timorense, ambos estudantes nesta cidade. O primeiro recusava-se a aprender a LP “porque isso não servia para nada”. O segundo esforçava-se por aperfeiçoar a LP, enquanto estava em Portugal. É evidente que J se identificou imediatamente com o colega timorense. Talvez o reconhecimento da importância da LP seja uma aposta nestes falantes e nos outros falantes de países da CPLP.

CONVICÇÕES CULTURAIS E CONCEÇÃO DE CULTURA

Neste item, salientam-se as concepções de cultura e de Lusofonia, assim como as convicções a elas associadas, nestes três sujeitos. Para estes angolanos, a cultura liga-se intimamente à identidade pessoal, social e, também, linguística: cultura numa dada comunidade será um “elemento comum de identidade que é linguística mas também é cultural” (C). Procurando situar exatamente o papel da língua dentro da cultura, M avança: “A língua para mim é cultura, é a mesma coisa, o que eles transmitem, o que eles são, pode ser o conhecimento de algum povo pela língua”. Para M, ainda, a cultura remete para o visível, para as manifestações exteriores dos indivíduos e dos povos: “Cultura é a maneira de ser de certos povos, de certas pessoas... tudo quanto eles podem transmitir”. São, por conseguinte, duas visões interessantes e complementares: a cultura como trajetória identitária, onde se inscreve a língua (ou as línguas) e as manifestações físicas dessas trajetórias.

MAL-ENTENDIDOS CULTURAIS

A subcategoria seguinte prende-se com os mal-entendidos culturais ocasionados por determinado emprego da língua, ou em receção ou em produção, ou seja, o alocutário não entendeu socialmente o enunciado do locutor, ou o locutor não usa adequadamente, em termos de regras sociais, o seu enunciado. A propósito dos significados adquiridos em contextos socioculturais diferenciados, e no âmbito da diversidade intralinguística, C levanta esta questão, claramente do domínio da *lexicultura* (Galisson, 1987, 1988), que pode ocasionar incompreensões sociolinguísticas e culturais:

C – (...) a palavra pode ser a mesma dita por várias pessoas, mas ter significados diferentes, que são tonalidades impostas pela cultura de cada pessoa, são tonalidades impostas...

M, por seu lado, narra um episódio de não cumprimento das regras de delicadeza, neste caso, do imperfeito de cortesia “Queria uma bica”, a ser reforçado por uma expressão de delicadeza “por favor”. A forma modal de imperfeito foi substituída por um presente do indicativo “autoritário”, ocasionando um mal-entendido entre um empregado de café e uma cliente estrangeira, em Lisboa; o empregado, para além de pressupor a obrigatoriedade da forma de imperfeito, ‘exigiu’ um “por favor”, expressão considerada para J como “mágica”, dada a sua necessidade de utilização em sociedade:

M- (...) “quero uma bica” e ele diz que ela estava a ser autoritária, que tinha ainda de pôr ‘por favor’ [para além do imperfeito modal]...porque ele além de ser empregado também tinha de ser respeitado.

CONCEITO DE LUSOFONIA

Este conceito é percecionado da mesma forma pelos três sujeitos: Lusofonia – espaço de ‘povos irmãos’ na LP, funcionando esta língua como elemento de identidade e de ligação cultural entre esses povos. No entanto, cada entrevistado tem a sua perceção específica. J diz-nos:

J- (...) tenho a lusofonia como sendo o conjunto dos povos que falam Português (...) somos uma comunidade irmandada na língua, pois que estejamos onde estivermos certamente que nós nos identificamos culturalmente neste aspeto.

C fala das potencialidades da Lusofonia e das várias áreas nas quais a Lusofonia pode operar, para além da cultural, linguística, ou económica:

C - (...) na Lusofonia está necessariamente implícita a história (...), a Lusofonia vai-se expandir para todas as áreas quer seja cultura seja a econo(mia), nos aspetos económicos, nos aspetos por

que não também militares? (...) e acho que a Lusofonia é este espaço em que os vários países de língua oficial portuguesa se conseguem relacionar, diga(mos), conseguem encontrar um elemento comum de identidade que é linguística mas também é cultural.

M vê a Lusofonia de uma forma um pouco prescritiva, impondo a comunicação em LP, contra a “ameaça” das línguas nacionais e até de outras línguas internacionais, como o Francês:

M- (...) O Português estava em perigo porque devido à independência as pessoas estavam a falar...as línguas nacionais. Cabo Verde, o Crioulo, e estava a entrar o Francês e já diziam que falavam Francês como língua oficial, agora com a Lusofonia, com esses países da CPLP, (é) a expressão do Português.

Interrogada se a Lusofonia seria um conceito cultural, para além do linguístico, responde afirmativamente. O aspeto cultural, para si, seria representado, então, pela “aproximação entre esses países através da língua”. É, por conseguinte, a LP que une os povos do espaço lusófono, segundo os nossos três sujeitos.

CONCLUSÕES DO ESTUDO

Ao concluir este estudo, há a considerar dois níveis de questões que se mesclam, não sendo possível a marcação de fronteiras entre eles: questões de índole linguística/sociolinguística e questões de índole cultural. Estas questões podem ser traduzidas pelas seguintes linhas de força, notando que as quatro primeiras constatações foram também encontradas num estudo da mesma natureza (Ançã, 2011), com um público cabo-verdiano:

- a existência de uma língua nacional (materna ou quase materna) a par da LP, vivendo os sujeitos entre estas duas línguas, com as quais constroem, mais ou menos (in)conscientemente, pontes;

- a presença de uma forte atitude normativa e prescritiva face à língua oficial, – os sujeitos são marcadamente prescritivos, encarando a norma, não como uma abstração linguística, mas, como uma realidade, – fenómeno também acentuado por Niedzielski & Preston (2003);
- a extrema preocupação com a correção no seu desempenho linguístico, em particular com a pronúncia; esta preocupação é também salientada por James (1998): os locutores nativos são tolerantes com os estrangeiros em matéria de morfologia, sintaxe e semântica, mas bastante severos em termos de fonologia, sendo este domínio visto como um sinal de incompetência;
- o reconhecimento de que as línguas nacionais, não oficializadas, são sentidas como inferiores e, por isso, suscitam preconceitos, mesmo por parte dos angolanos ;
- a construção de uma identidade linguística na LP e um sentimento de pertença, enformando os semas ‘identidade’ e ‘pertença’ a Lusofonia: *estejamos onde estivermos certamente que nós nos identificamos culturalmente neste aspeto.*

Como comentário final, confirmamos como via profícua a análise dos ‘saberes vulgares’ dos sujeitos, através, principalmente, dos conceitos de RM e de LF, para investigações em DPL2. Neste quadro, estes estudos têm por finalidade dotar o professor de Português de ‘materiais linguístico-culturais’ relevante para a Educação em Português, como, ainda, contribuir para a reconfiguração da própria DPL2.

Constatámos, no decurso da análise, quão ambíguo é o conceito de LM, sentido diferentemente nos três sujeitos entrevistados: para C e M,

o Português é ‘sentido’ como LM, sendo, para J, a sua LM uma língua nacional, e a LP uma L2. No entanto, tendo em conta o estatuto oficial da LP, quer em Angola quer em Portugal, situamo-nos, sem hesitações, do lado da L2. Do ponto vista subjetivo, o conceito de LM, para C e M, centra-se no ‘critério do domínio’, a LP, a língua que se domina melhor, muito provavelmente, na modalidade escrita, enquanto J assenta a definição da sua LM no ‘critério da pertença/etnia’, o Kimbundo, a língua da família, dos antepassados. Para o estatuto da LP, J baseia-se, porém, num critério mais ‘objetivo’: o ‘critério cronológico’, a LP é a segunda língua a ser adquirida a seguir ao Kimbundo, L1.

Ora, a DPL2, decorrente destas reflexões, será um campo necessariamente alargado, com várias entradas, mas, na confluência de sujeitos que vivem entre duas línguas, neste caso, LP e uma língua bantu de Angola. Estes angolanos ‘saltando’ de uma língua para outra, em termos linguísticos, mentais, ou culturais, quer considerem o Português LM, língua quase materna, ou L2, deixam nesta língua marcas do substrato bantu que os enquadra. São também estas marcas que o professor de Português pode/deve agarrar.

SIGLAS

CIDTFF – Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores

DL - Didática da Línguas

DPL2 - Didática do Português Língua Segunda

LF - Linguística Folk

LM - Língua Materna

LP - Língua Portuguesa

RM - Representações Metalinguísticas

RMO - Representações Metalinguísticas Ordinares

SEF - Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ançã, Maria Helena (2009). Saberes vulgares sobre a língua portuguesa: percepções de cabo-verdianos em Portugal. In Henrique Ferreira *et al.* (org.), *Actas do X Congresso da SPCE*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança (CD-ROM).

Ançã, Maria Helena (2011). Em torno da língua portuguesa: saberes e crenças de africanos não especialistas. In Chrys Chrystello/Colóquios de Lusofonia (ed.), *Atas do 15º Colóquio de Lusofonia*. Associação Internacional de Colóquios da Lusofonia/ Instituto Politécnico de Macau, Macau, 12-15 abril 2011, 228-235 (CD-ROM).

Beacco, Jean-Claude (2001). Les savoirs linguistiques *ordinaires* en didactique des langues: les idiotismes. In *Langue Française*, 131 : 89-105.

Beacco, Jean-Claude (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. In *Langages*, 153:109-219.

Dabène, Louise (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

Deprez, Christine (1997). L'apprenant et ses langues : représentations métalinguistiques dans les entretiens autobiographiques. In Geneviève Zarate & Michel Candelier (org.), *Les représentations en didactique des langues et des cultures. Notions en Question*, 2. Paris: CRÉDIF/LIDILEM, 113-127.

Foerster, Cordula (1993). Du côté des représentations et attitudes de l'apprentissage: les dessous de la grammaire en langue maternelle et étrangère. In *LIDIL*, 9 : 11-33.

Galisson, Robert (1987). Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à CCP. In *Études de Linguistique Appliquée*, 67 : 119-140.

Galisson, Robert (1988). Culture et lexiculture partagée: les mots comme lieux d'observation des faits culturels. In *Études de Linguistique Appliquée*, 74 : 74-90.

Hoenigswald, Henry M. (1966). A Proposal for the Study of Folk-linguistics. In William Bright (ed.), *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton, 16-26.

James, Carl (1998). *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman.

Jodelet, Denise (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In Denise Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 47- 78.

Niedzielski, Nancy & Preston, Dennis (2003/2000). *Folk Linguistics*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.

Ntondo, Zavoni (2010). A coabitação linguística em Angola: Diálogo vs Conflito. In IILP/AULP (org.), *Interpenetração da Língua e Culturas de / em Língua Portuguesa na CPLP*. S/l: Instituto Internacional de Língua Portuguesa /Associação de Universidades de Língua Portuguesa, 207-219.

Paveau, Marie-Anne (2008). Les non-linguistiques font-ils de la linguistique ? In *Pratiques*, 194-140 : 93-109.

Preston, Dennis (2008/2005). Qu'est-ce que la linguistique populaire ? Une question d'importance. In *Pratiques*, 130/140 (www.pratiques-cresef.com/cres08139.htm, consultado em 28.05.09).

SEF/ Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2010). Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2009. (http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2_009.pdf. (consultado em 20.09.10).

Stegu, Martin (2008). Linguistique populaire, language awareness, linguistique appliquée: interrelations et transitions. In *Pratiques*, 194-140 : 81-92.

Trévisse, Anne (1996). Réflexion, réflexité et acquisition des langues. In *AILE*, 8 : 5-39.

Trévisse, Anne & Demaizière, Françoise (1992). Imparfait, passé simple, prétérit: représentations métalinguistiques et didactique. In Robert Bouchard *et al.* (éds.), *Acquisition et apprentissage des langues*. Grenoble : LIDILEM, 355-363.

Véronique, Daniel (1990). A la rencontre de l'autre langue: réflexion sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Le Français dans le Monde*, n° spécial : 17-24.

Véronique, Daniel (2001). Notes sur les représentations dans les activités sociales et les représentations métalinguistiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère. In Danièle Moore (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Paris: Didier, 23-30.

A LINGUAGEM DA MULHER EM RELAÇÃO À DO HOMEM, DE JOÃO DA SILVA CORREIA (1927).

Marlene Vasques Loureiro

mloureiro@utad.pt

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

RESUMO

Atualmente, a sociedade reconhece a igualdade entre homem e mulher. No entanto, no atinente ao uso linguagem, essa igualdade não pode ser proclamada. Homem e mulher falam de modo diferente e têm distintos estilos conversacionais e, por isso, interpretam a mesma conversa de forma diversa. Assim, existem discrepâncias no campo dos auxiliares da linguagem, no do léxico, no da gramática e no estilo. Estas divergências e outras foram levantadas, em 1927, por João da Silva Correia, na obra *A Linguagem da Mulher em Relação à do Homem*. Efetivamente, João da Silva Correia aparece como um vanguardista nos estudos sobre o género.

Palavras-chave: homem, mulher, língua, linguagem, diferenças.

ABSTRACT

Nowadays, our society recognizes equality between men and women. However, with regard to language use, this equality cannot be proclaimed.

Men and women speak differently and have different conversational styles and therefore they interpret the same conversation differently. Thus, there are discrepancies in the field of language auxiliaries, in the lexicon, in the grammar and in style. These differences and others were raised in 1927 by João da Silva Correia, in the book *A Linguagem da Mulher em Relação à do Homem*. Indeed, João da Silva Correia appears as a vanguard in gender studies.

Keywords: man, woman, speech, language, differences.

INTRODUÇÃO

O tema que vamos abordar neste artigo tem perdido o caráter polêmico de outros tempos e é hoje pacífico, ainda que exija atenção permanente: a igualdade entre Homem e Mulher. De facto, cada vez mais se procura lutar por uma igualdade entre os géneros. Embora se defenda e se procure demonstrar esta igualdade, nomeadamente no que diz respeito às competências, às atitudes, aos sentimentos e aptidões, a verdade é que se notam diferenças, nomeadamente no que diz respeito à forma e ao modo como comunicam. O ensaio presente poder-se-á dividir em três partes: primeiramente, situamos a nossa investigação no âmbito dos estudos de género; depois, apresentamos o linguista João da Silva Correia e a sua obra e, finalmente, analisaremos a obra *A linguagem da mulher - em relação à do homem*, sublinhando os aspetos mais relevantes para os estudos linguísticos de género.

CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS DE GÉNERO

Em vários contextos e de várias formas se nota que o homem e a mulher não, ou nem sempre, interpretam a linguagem do mesmo modo. Efetivamente, mesmo quando não parece haver lugar para qualquer mal-entendido, o homem e a mulher podem interpretar a mesma conversa de forma díspar.

Portanto, a igualdade de género não existe de forma cabal quando estamos no domínio da linguagem.

Os primórdios das diferenças de género ao nível da linguagem e da conversação entre homens e mulheres remontam aos papéis tradicionais que a sociedade ao longo dos tempos atribuiu a cada um: a mulher ficava relegada ao reino doméstico e o homem lidava com o mundo exterior. Embora estes papéis estejam a mudar na nossa sociedade, a verdade é que as normas sociais e as normas de interação que lhe estavam associadas ainda se mantêm e impedem a mudança. Kramarae (1981: 118-119) postula mesmo uma divisão entre a esfera pública e a esfera privada ou doméstica, diferenciando as atividades e a linguagem de acordo ao género. Assim, a mulher usa uma linguagem característica do seu género, centrada numa esfera mais íntima. O homem, por sua vez, domina uma linguagem ligada ao mundo exterior, à esfera pública. Neste contexto, podemos também dizer que estamos perante um ciclo vicioso, na medida em que a linguagem é a maior influência no que e no como as crianças aprendem sobre o género, uma vez que também elas vão ser educadas segundo os padrões sociológicos dos seus pares. Por outro lado, o género é a maior influência no modo como as crianças usam a linguagem no dia-a-dia. Por exemplo, uma menina, em nenhum caso, pode usar palavrões, enquanto o menino, em alguns meios, é incentivado a usá-los. Não será isto diferenciação de géneros ao nível da linguagem e do seu uso?

Antes de avançarmos, convém sublinhar que este trabalho não tem um cariz feminista, somente pretende fazer uma reflexão sobre a diferença entre os discursos masculino e feminino, tomando como ponto de partida as reflexões de um linguista português na década de 20. No entanto, a verdade é que o mérito fundamental do tema das diferenças de género ao nível da linguagem foi levantado por feministas (Yaguello 1978). Contudo, centraram-se na condição feminina em detrimento da diferenciação de

sexos. Porém, a questão das diferenças de género no uso da linguagem tem fundamentação nos próprios princípios da Linguística. Primeiramente, uma língua não é um todo homogéneo e monolítico, existem variantes sociais e regionais, registos de língua, níveis de língua, dialetos, idioletos, gírias, etc., que se entrecruzam e se sobrepõem. Portanto, no que diz respeito aos idioletos ou variantes diafásicas, o sexo do indivíduo é um importante fator a ter em conta.

Na generalidade, as pessoas têm estilos conversacionais distintos, mas estes acentuam-se quando, em interação, se distingue um homem e uma mulher. Embora a ideia de que homens e mulheres têm características conversacionais diferentes esteja bastante difundida, a verdade é que pouco se tem explorado sobre o assunto, talvez, como considera Deborah Tannen, porque este campo de estudo é demasiado controverso (Tannen 1990: 14). De facto, o desejo de afirmar que mulher e homem são iguais fez com que muitos investigadores se mostrassem relutantes para explorar o tema, uma vez que as dissemelhanças podem ser usadas para justificar tratamento e oportunidades diversos.

O ano de 1975 foi o ano de lançamento dos estudos linguísticos sobre a relação entre a linguagem e o sexo/ género, destacando-se as publicações de *Language and Women's Place*, de Robin Lakoff; *Male / Female Language*, de Marie Ritchie Key; e *Language and Sex: Difference and Dominance*, de Barrie Thorne e Nancy Henley. Estes estudos, entre muitos outros que se seguiram, vieram lançar as bases da investigação sobre as diferenças no modo como homens e mulheres usam a linguagem e interagem. A partir daqui, a relação entre a linguagem e o género tem vindo a ser estudada resultando numa literatura multidisciplinar.

Bem antes destes, em Portugal, João da Silva Correia, professor, escritor e filólogo, escreveu uma obra intitulada *A linguagem da mulher*, à qual acrescentou, em espécie de subtítulo, *em relação à do homem*. Esta obra foi

editada em 1927, ano de lançamento dos estudos de género. Por conseguinte, João da Silva Correia aparece-nos aqui como um vanguardista na investigação das diferenças comunicativas entre homens e mulheres.

JOÃO DA SILVA CORREIA (1891-1937)

João da Silva Correia foi linguista e professor universitário, nasceu a 21 de janeiro de 1891, em Espariz, Tábua, e faleceu a 1 de Junho de 1937, em Lisboa. Licenciou-se em 1917 e doutorou-se, em 1929, em Filologia Românica pela Faculdade de Letras de Lisboa, onde foi Professor Catedrático de Filologia Portuguesa, entre 1930 e 1937. Este linguista foi influenciado pela Escola Francesa e pela “estilística” de Charles Bally e, por isso, a sua investigação e as respectivas obras “incidem de modo muito particular sobre a semântica e especialmente sobre os meios de expressão da língua viva, coloquial e literária, sobretudo contemporânea” (AA.VV. 1999: 116), tal como se verifica na obra *A Linguagem da Mulher*, onde são explorados os modos de expressão da mulher *em relação aos do homem*, subtítulo da obra.

A LINGUAGEM DA MULHER - EM RELAÇÃO À DO HOMEM (1927)

Este livro *A linguagem da mulher - em relação à do homem* foi o produto do desenvolvimento de uma conferência realizada na Associação dos Estudantes de Letras da Universidade de Coimbra. Como o autor desde logo afirma, na contra-capas, esta obra explora a linguagem da mulher em relação à do homem no que concerne às:

(...) diferenças no campo dos auxiliares da linguagem, no do léxico, no da gramática e no do estilo, acrescidas de algumas observações no domínio da etimologia dos vocábulos designativos da mulher e no da produtividade literária feminina, - todas acompanhadas de breves comentários psicológicos (Correia 1927).

João da Silva Correia começa logo por realçar a “curiosidade” que o tema, “diferenças de linguagem dos dois sexos”, suscita, realçando que poucos estudos se têm debruçado sobre o mesmo, e que esses concernem às diferenças de linguagem entre homens e mulheres em povos ditos selvagens (Correia 1927: 1). Por isso, lança aos interessados o sobreaviso por considerar “lícito lembrar (...) da insegurança ou dessolidez do terreno que vamos pisar, reza inclusivamente a sabedoria popular: ‘O melão e a mulher são maus de conhecer’” (Correia 1927: 1). Não obstante, Correia não hesita em afirmar que embora homem e mulher falem a mesma linguagem e “entre os dois sexos não haja divergências essenciais, o modo de expressão não é no entanto rigorosamente o mesmo” (Correia 1927: 3), uma vez que “a mulher tem ocupações e preocupações diferentes das do homem” (Correia 1927: 3) e também se distingue daquele fisiológica e psicologicamente:

Distingue-se dele: fisiologicamente—pela sexualidade, pelo menor peso e altura, pela mais débil compleição anatômica; e psicologicamente: - pelo sentimento, mais profundo que amplo com que se devota, não a princípios abstractos, mas a pessoas, principalmente fracos e pequenos que necessitam de protecção maternal, - pelas qualidades altruísticas que não excluem o pendor para defeitos como a dissimulação e gosto de brilhar, avolumados talvez na mulher pela condição social, que a fez ou subalterna escravizada, ou rainha de artifício; pela inteligência, maravilhosamente subtil e plástica, tão inclinada à assimilação do concreto e à visão do caso particular ou do pormenor, quanto avessa às generalizações e sínteses (Correia 1927: 3).

Neste contexto, “os dois sexos hão-de divergir naturalmente também na linguagem que falam ou escrevem” (Correia 1927: 3). Assim, João da Silva Correia vai agrupar estas diferenças em quatro grupos:

- Auxiliares da linguagem;
- Léxico;
- Gramática;
- Estilo.

No atinente aos auxiliares da linguagem, “a mulher, mais impressionável que o homem, usa, em maior proporção que ele, quase todos os auxiliares da linguagem – os sonoros como os surdos” (Correia 1927: 4), como o suspiro, o gemido, o pranto e gestos. Efetivamente, quanto à linguagem não verbal, a mulher revela uma grande vivacidade gesticulatória, superior à do homem, sendo de sublinhar que “os gestos religiosos e supersticiosos então são vulgaríssimos na mulher, principalmente na inculta” (Correia 1927: 4). Não obstante, é também expressiva pelo olhar, pela posição dos lábios, pelo sorriso. No fundo, “a mulher toda ela fala; ela é a própria linguagem” (Correia 1927: 6).

No que concerne ao léxico, também o da mulher difere do usado pelo homem. Para o autor, o vocabulário da mulher é pobre em domínios como: o dos neologismos técnicos ou científicos, pois “a mulher prefere o vocabulário popular ao erudito” (Correia 1927: 7); o das palavras abstratas; o das conjunções ou locuções subordinativas; o da sinonímia e da polissemia. O filólogo português, recorrendo ao filólogo Nyrop e a sua *Grammaire historique de la langue française*, diz que esta pobreza de vocabulário se deve ao facto de as mulheres serem mais conservadoras e se confinarem à língua que aprenderam (Nyrop *apud* Correia 1927: 8). Contudo, João da Silva Correia refere que o léxico da mulher não é pobre em tudo, existindo áreas nas quais é rico e abundante, como no campo dos arcaísmos, no das interjeições e locuções exclamativas, no das palavras e locuções diminutivas, hipocorísticas e onomatopaicas, no dos estrangeirismos da moda e do viver mundano e

ainda no domínio da vida do lar: cozinha, vestuários, mobiliário, doenças e enfermagem, etc. Para o autor, são ainda as mulheres que conservam a língua antiga, pois são bastante arcaizantes e tradicionalistas no uso da linguagem (Correia 1927: 9), também pelo facto de os homens saírem mais de casa por causa do serviço militar e/ou para trabalhar, e ainda porque as “famílias menos abastadas mandavam educar os rapazes, de preferência às raparigas” (Correia 1927: 10). Neste seguimento, o filólogo português afirma que existem também diferenças consideráveis no domínio da memória:

(...) a do sexo feminino é, além de mais precoce, mais apta para a retenção verbal, principalmente quando as palavras designam ideias visuais.

É inegável que a mulher possui apurado sentido e memória cromática, distinguindo e retendo muito bem as tonalidades, quer na infância quer na idade adulta (Correia 1927: 12).

No que concerne ao domínio gramatical, Correia considera que as diferenças da linguagem da mulher em relação à do homem tocam a fonética, a morfologia, a sintaxe e a semântica.

No que diz respeito aos aspetos fonéticos, o linguista realça logo as diferenças de timbre e altura da voz da mulher em relação à do homem. Também a velocidade verbal é para ele “maior no sexo feminino que no masculino – o que significa porventura, por parte da mulher, superficialidade, irreflexão, precipitação nervosa” (Correia 1927: 13). Da mesma forma, a mulher utiliza muito mais a voz cochichada. Concomitantemente, também é mais usual ouvir entre as mulheres berros ou gritos, sem que estes signifiquem raiva, cólera ou discussão. Ainda neste ponto, o filólogo sublinha que “sendo mais actriz que o homem é actor, a mulher parece assinalar e variar mais largamente as inflexões ou modulações de valor semântico em palavras como em frases” (Correia 1927: 14).

No que concerne ao ponto de vista morfológico, Correia salienta, desde logo, o maior uso dos superlativos pela mulher, talvez pela “sua índole impressionável e pendor para a exibição (Correia 1927: 16), bem como o constante uso do pronome pessoal “eu”, revelando algum egocentrismo (Correia 1927: 16). Por outro lado, o filólogo afirma que o Português, à semelhança de outras línguas românicas, “apresenta nos últimos tempos numerosas formas femininas que ainda em épocas não distantes eram desconhecidas” (Correia 1927: 19), como por exemplo advogada, médico, doutora. Nesta sequência, Correia aventa a possibilidade de aparecimento de palavras femininas como *candidata*, *deputada*, *senadora*, *bacharela*, *estudanta*. Todas estas palavras surgem na área das profissões emergentes, resultado das “conquistas das mulheres à face do costume e do código” (Correia 1927: 20). Por isso, Correia conclui, citando Nyrop:

A língua moderna apresenta um grande número de formas femininas desconhecidas das épocas anteriores: é o reflexo filológico dos progressos do feminismo, do acesso da mulher a postos, empregos ou funções, donde outrora era excluída (Nyrop Apud Correia 1927: 20).

Acrescenta, ainda, que todos aqueles novos termos femininos contribuem também para a igualdade jurídica e profissional dos sexos (Correia 1927: 21). Não obstante, sublinha que não está a falar de questões feministas, mas de verificar a subalternidade da mulher, que coloca o masculino como a designação do tipo genérico, que obedece à ordem estabelecida na sociedade, na qual o homem é o elemento principal (Correia 1927: 22). Por isso, João da Silva Correia confirma que estes termos femininos têm também “geralmente uma vaga função depreciativa ou irónica – que mostra que não vemos com bons olhos a associação ou imiscuição da mulher nos altos serviços públicos” (Correia 1927: 22).

Por outro lado, para Correia, os nomes atribuídos a seres vegetais e animais,

ora masculinos ora femininos, indicam-nos o modo como homem e mulher são encarados ao longo dos tempos pela sociedade:

(...) a ideia, que a cada uma das formas corresponde, indica-nos talvez que ao homem foi assimilado, por seu vigor, compleição e natureza, o que é mais robusto ou violento, mais esgalhado ou seco, e menos produtivo ou fecundo; e á mulher, pela maternidade, doçura de maneiras e de trato, delicadeza física, e ainda maior volume no sentido transverso, ao menos em certos períodos, o que é produtivo, suave, gentil, asadinho ou amplo (Correia 1927: 24).

No atinente à sintaxe, “a sintaxe da mulher apresenta também certas diferenças em relação à do homem” (Correia 1927: 25). Em primeiro lugar, João da Silva Correia salienta o facto de a mulher usar mais do que o homem a construção paratática ou coordenativa, “como se lhe faltasse disciplina espiritual ou alento para longas series de pensamentos” (Correia 1927: 25). Por outro lado, refere ainda que, de um modo geral, a expressão feminina é mais pleonástica e anacolítica:

(...) de um modo geral, a expressão feminina é em relação à masculina: mais pleonástica – e portanto mais impressiva e cheia de viveza; mais anacolítica, - o que porventura será mais uma achega probativa de que da parte da mulher há predomínio da imaginação sobre o mecanismo lógico (Correia 1927: 25).

No que respeita aos aspetos semânticos, o filólogo afirma paulatinamente que “as palavras não têm para a mulher a mesma significação que tem para o homem” (Correia 1927: 27). Por exemplo, a palavra *ciúme* para a mulher não é mais do que o amor-próprio ferido e para o homem é uma tortura profunda tal como o sofrimento moral e físico. Um outro exemplo dado pelo linguista é o uso da *negação*, que muitas vezes é afirmação para as mulheres, que dizem não, mas o que realmente pretendem dizer é sim, dificultando a

interpretação. Por outro lado, o autor atesta que a mulher recorre muito ao eufemismo para evitar falar em assuntos ou termos sujos ou condenáveis:

A mulher, por seu carácter delicado e tímido, faz uso largo de expressões eufémicas, que, graças a ela, entram depois na linguagem geral. (...) Enquanto o homem, mais audaz e deslavado, não tem pejo de chamar pelo nome aos bois, a mulher abriga-se por detrás da trincheira do eufemismo (Correia 1927: 29).

Não obstante, “a verdade é que, para as almas delicadas e sedentas de arte, seria intolerável a mulher que se exprimisse sem pára-raios eufemizante” (Correia 1927: 30). Neste seguimento, João da Silva Correia afirma que “o estilo feminino também é diferente do masculino” (Correia 1927: 32):

O estilo da mulher é, de modo geral, cortado e fácil; o vocabulário é restricto e familiar; a proposição curta e desenredada; e ao período, articulado com muita simplicidade, e numericamente pobre em elementos oracionais, falta arcabouço sintáxico, - o que é mais um índice de pouco fôlego mental, ou de diminuta capacidade para o encadeamento de séries lógicas (Correia 1927: 32).

Contudo, isto não quer dizer que o estilo feminino não tenha algo de relevo:

(...) perfuma-o no geral uma espiritualidade, uma leveza e delicadeza, por ventura um misticismo e uma ingenuidade; tem às vezes uma riqueza de sensibilidade e uma viveza de imaginação – que não são habituais no escrever masculino (Correia 1927: 33).

De facto, a escrita feminina caracteriza-se pela sentimentalidade, em detrimento da lógica. Porém, a mulher destaca-se ainda porque possui o sentido “do pormenor artístico em grau muito mais elevado do que o ser masculino” (Correia 1927: 34), tendo, por isso, um elevado sentido

estético, mais do que criador. O autor salienta ainda a etimologia dos nomes designativos da mulher, uma vez que também eles podem indicar a maneira como a mulher era encarada pela sociedade ou, de acordo com as palavras de João da Silva Correia, “pela mente colectiva da nação” (Correia 1927: 38). Ora, assim Correia enumera dona, senhora, mulher, patroa e fêmea:

- *dona*, que representa o latim *domina*, ou melhor *domna*, termo em relação com *domus*, casa, e *dominatio*, dominação – isto é a pessoa que manda no lar, e, por consequência, deve ser obedecida e considerada;
- *senhora*, no português arcaico uniformemente *senhor*, de *senior*, que representa o comparativo ou intensivo de *senex*, velho, e está em relação com *senectus*, a decrepitude, e com *senatus*, o encanecido corpo senatorial – ou seja, em suma, uma palavra impregnada toda ela do respeito devido às pessoas idosas.
- *mulher*, do latim *mulier*, em relação com *mollis*, *mollire*, *mollities*, mole, amolecer, moleza, - por conseguinte, um vocábulo designativo de um ser, cujas qualidades essenciais são a doçura e a ternura. (...)
- *patrôa*, do latim *patrona*, protectora, em relação com *patres*, que significa a um tempo antepassados e senadores, e com *pátria*, a terra dos nossos pais e dos pais dos nossos pais na série avoenga – quer dizer um nome cheio de ideias nobres de protecção do lar e da família.
- A palavra *fêmea* não serve entre nós para designar senão a mulher de vida repreensível – ao contrário do que se dá no francês moderno – o arcaico teve *moillier* – e no romeno, em que as palavras *femme* e *femea* servem como designativos gerais do sexo frágil (Correia 1927: 39).

Ainda dentro do campo da etimologia, João da Silva Correia explica o

surgimento de termos e expressões ligados à mulher, como por exemplo *almazona* e *cabelo à garçona*:

- Assim, a deformação da palavra *amazona* em *almazona*, pelo processo da etimologia popular, parece revelar que para o espírito nacional não é simpático o acto da mulher andar a cavalo: a mulher que faz equitação como que se desfemina, passando a ser uma alma grande, uma espécie de alma-bisarma, uma almazona enfim. (...)
- Também na expressão *cabelo à garçona*, porque o vulgo sem letras designa a mulher de cabelos francêsmente cortados *à la garçonne*, a locução modal, aliás natural foneticamente, parece semanticamente ligar-se à *garça* – por metáfora a mulher pernalta, esgrouviada, desfavorecida de bens estéticos e de algum modo perversa: *garçona* vem a funcionar para o espírito do vulgo como aumentativo de *garça* – e isso de algum modo contribuirá para insinuar a suspeita e o desamor com que ela vê as manifestações capilares da independência feminina (Correia 1927: 41-42).

João da Silva Correia revela ainda interesse pelas diferenças entre o homem e a mulher no campo das produções literárias. Deste modo, afirma que a mulher, no domínio da poesia, “prefere a rimada – mais artística ou musical à branca, e foge dos géneros de grande fôlego, como a epopeia, em benefício do lirismo sentimental e místico” (Correia 1927: 42). Já no campo da narrativa, a mulher prefere os contos, cartas, narrativas históricas ou lendárias e pequenas peças teatrais:

No campo da prosa, a mulher parece fugir das obras de pensamento – não cria nem sistemas filosóficos, nem doutrinas morais, nem orientações estéticas – em benefício das obras de imaginação: atinge uma superior beleza e relevo na feitura de contos, cartas, narrativas históricas ou lendárias, e pequenas peças teatrais (Correia 1927: 43).

Ainda neste contexto, o filólogo realça o papel da mulher, não só como criadora literária, mas principalmente como conservadora, uma vez que são as mulheres as grandes transmissoras da literatura de tradição oral (Correia 1927: 44-45). Por outro lado, a “a própria literatura masculina deve muito à mulher, - por ter sido a sua inspiradora” (Correia 1927: 45).

Por fim, João da Silva Correia realça a importância da mulher no campo da educação, pois é ela que cria e educa os filhos, rapazes e raparigas. Por isso, mais do que o homem, a mulher, pelas suas qualidades de carinho, paciência e infantilidade, está mais apta para certas profissões, como enfermagem, educadora de crianças e professora. Por isso, o linguista aponta uma das nossas cantigas populares:

No coração da mulher

Por muito frio que faça

Há sempre calor bastante

Para aquecer a desgraça (Correia 1927: 46).

E termina alertando o homem: Esforcem-se os homens porque a mulher valha o mais possível – visto como quanto mais ela valer tanto maior será o adiantamento deles (Correia 1927: 51). Isto porque “a mulher é o estímulo e guia do homem no campo do viver social e prático, como no campo da idealidade e da acção desinteressada e generosa” (Correia 1927: 52).

CONCLUSÃO

Do exposto, podemos concluir que a análise que João da Silva Correia faz da linguagem da mulher é resultado de uma constante comparação e análise relativamente à linguagem masculina. Por outro lado, é ainda resultado do contexto social, económico, político e cultural que se vivia nos anos vinte do

século XX e que, sumariamente, assentava no poder patriarcal, que implicava uma constante subordinação da mulher em relação ao homem. Daí que a própria linguagem da mulher fosse analisada em relação à do homem, que era a norma. Não obstante estas questões de subalternidade, esta obra revela-se fulcral nos estudos sobre as diferenças comunicativas entre homens e mulheres no Português Europeu. De facto, tem um carácter extremamente vanguardista, pois aborda uma temática, as diferenças de género na comunicação/linguagem, que só começou a ser verdadeiramente explorada a partir da década de 70, com a emancipação do movimento feminista e dos estudos do género. Desta forma, acreditamos que esta obra será um ponto de partida para futuros estudos sobre diferenças comunicativas entre homens e mulheres, principalmente em Português Europeu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AA.VV. 1998. *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira*, Vol. VII. Portugal: Página Editora.

AA.VV. 1999. *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura*, Vol. VIII. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.

Baron, Dennis 1986. *Grammar and Gender*. New Haven, CT: Yale University Press.

Bate, Barbara & Taylor, Anita (Eds.) 1988. *Women communicating: studies of women's talk*. Norwood, NJ: Ablex.

Brouwer, Dede & Hann, Dorian (Eds.) 1987. *Women's language, socialization and self-image*. Dordrecht: Foris.

Coates, Jennifer 1986. *Women, men and language*. London: Longman.

Coates, Jennifer & Cameron, Deborah (Eds.) 1989. *Women in their speech communities*. London and New York: Longman.

Correia, João da Silva 1927. *A Linguagem da Mulher em Relação à do Homem*. Lisboa: Composto e Impresso na Oficina Tipográfica da Escola Normal Primária de Lisboa.

Crawford, M. 1995. *Talking Difference. On gender and language*. London: Sage Publications.

Eakins, Barbara W. & Eakins, R. G. 1978. *Sex Differences in Communication*. Boston: Houghton Mifflin.

Goffman, Erving 1981. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Hess, Beth & Ferree, Martha Marx (Eds.) 1987. *Analyzing gender: a handbook of social science research*. Newbury Park, CA: Sage.

Kramarae, Cheri (Ed.) 1980. *The voices and words of women and men*. Oxford: Pergamon Press.

_____ 1981. *Women and Men Speaking*. Rowley, MA: Newbury House.

Lakoff, Robin 1975. *Language and Woman's Place*. New York: Harper and Row.

Mayo, Clara & Henley, Nancy M. (Eds.) 1981. *Gender and nonverbal behaviour*. New York: Springer-Verlag.

Nicolson, P. 1995. *Gender, power and organization*. London: Routledge.

Philips, Susan U., Steele, S. & Tanz, Christine (Eds.) 1987. *Language, gender, and sex in comparative perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schenkein, Jim (Ed.) 1978. *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press.

Shaver, Philip & Hendrick, Clyde (Eds.) S/d. *Sex and gender*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Showalter, Elaine S/d. *Speaking of gender*. New York: Routledge.

Smith, Philip M. 1985. *Language, the sexes and society*. Oxford: basil Blackwell.

Tannen, Deborah 1990. *You just don't understand: Women and Men in Conversation*. New York: Harper.

_____ 1993. *Gender and Conversational Interaction*. Oxford: Oxford University Press.

Thorne, Barrie & Henley, Nancy (Eds.) 1975. *Language and sex: difference and dominance*. Rowley, MA: Newbury House.

Thorne, Barrie, Kramarae, Cheri & Henley, Nancy (Eds.) 1983. *Language, gender and society*. Rowley, MA: Newbury House.

Yagello, Marina 1978. *Les Mots et les Femmes*. Paris: Payot.

A PROJECCÃO QUASE PROFÉTICA DA VINDOURA GRANDEZA DO BRASIL NA CARTA DE PÊRO VAZ DE CAMINHA.

Alexandre António da Costa Luís
Universidade da Beira Interior
Centro de História da Sociedade e da Cultura da
Universidade de Coimbra
aluis@ubi.pt

RESUMO

Por via do presente artigo¹, iniciado com uma sucinta abordagem de valor introdutório ao processo imperial português, procedeu-se, essencialmente, quer à enunciação quer à análise das potencialidades e qualidades que Pêro Vaz de Caminha captou e mencionou acerca da Terra da Vera Cruz. De facto, munido de uma elevada capacidade de observação e de uma aceitável dose de cultura, este escrivão, membro da poderosa frota comandada por Pedro Álvares Cabral, apontou quase profeticamente, em diferentes passagens da célebre carta que endereçou ao rei D. Manuel I, datada de 1 de Maio de 1500, muitos dos pontos fortes em que veio a assentar a grandeza do Brasil, hoje em dia uma das novas potências emergentes no Mundo.

Palavras-Chave: Pêro Vaz de Caminha; Pedro Álvares Cabral; Brasil; Império Português; Informação.

¹ O presente artigo tem por base a comunicação apresentada no I Congresso Internacional Portugal/Brasil: Relações Linguísticas e Culturais, realizado na Universidade da Beira Interior, nos dias 14, 15 e 16 de Outubro de 2009.

ABSTRACT

Through this article, started with a brief introductory approach to the Portuguese imperial process, has essentially been done both the statement and the analysis of the potentialities and the qualities that Pêro Vaz de Caminha captured and mentioned about the Land of Vera Cruz. In fact, mustered up with a high observation ability and quite an acceptable dose of culture, this scribe, member of the powerful fleet commanded by Pedro Álvares Cabral, pointed out almost prophetically, in different parts of the famous letter that he sent to the King Manuel I, dated the 1st of May of 1500, many of the strengths in which the greatness of Brazil has come to lay down, today one of the new emerging powers of the world.

Keywords: Pêro Vaz de Caminha; Pedro Álvares Cabral; Brazil; Portuguese Empire; Information.

BREVES APONTAMENTOS SOBRE A IMPERIALIZAÇÃO PORTUGUESA

O estudo do processo expansionista português ajuda, entre outros fins, a esclarecer alguns dos aspectos fulcrais da nossa identidade nacional e a demarcar o verdadeiro ponto de partida da famigerada globalização. No que concerne ao primeiro ponto, é sabido, por exemplo, que Portugal acentuou a sua especificidade através da aventura ultramarina, das experiências aí vividas e acumuladas, ou seja, o País consolidou a sua tendência existencial em formar um “ente” distinto daquele que triunfa em Castela/Espanha. Em relação ao segundo aspecto, a História revela que os Portugueses, graças à criação, à inovação e ao emprego de técnicas decisivas, bem como ao sentimento de posse de várias terras e mares que medrava internamente, fomentaram o desencravamento do Mundo, contribuíram para o alargamento do mercado e foram os primeiros a desenhar o esboço de uma potência global capaz de intervir e influir política, militar, comercial, religiosa e linguisticamente em

dispersos pontos do Orbe, já num quadro pluriocêânico e pluricontinental. Em Quatrocentos os Portugueses, sob a alçada de uma nova dinastia, colocaram-se na vanguarda da construção naval, da navegação à bolina, da náutica astronómica, da cartografia moderna, do tiro rasante ou de ricochete, da arquitectura militar de referência e de novos conceitos geoestratégicos. Partindo da Europa, lograram mesmo estabelecer periferias imperiais a longas distâncias e manter a sua regular comunicação com a Metrópole. A obtenção de bulas papais e a celebração de tratados com os monarcas de Espanha conferiam ao avanço ultramarino português uma apreciável cobertura legal.

Diga-se que a expansão lusa recrudescu, progressivamente, o papel da Coroa como instituição aglutinadora dos interesses dos estados, dos partidos e da Nação, isto é, robusteceu o seu estatuto de organismo unificador. Na verdade, tornou-a até capaz de mobilizar as forças nacionais para a execução de uma política imperial em que, por exemplo, o crescimento e o desenvolvimento dependiam cada vez mais dos cobiçados recursos exógenos/ultramarinos (Luís 2008: 380). De igual forma, sem que desaparecesse a concepção estruturada em pirâmide dos impérios, vulgarmente expressa pela fórmula do imperador como “rei de reis”, segundo a própria tradição oriental difundida pelo texto bíblico, percebe-se que o Portugal dos séculos XV e XVI concretizou a sua imperialização de uma forma menos clássica, sobressaindo agora o declarado investimento no domínio de gigantescas superfícies aquáticas tendencialmente territorializadas, dos seus principais corredores de comunicação, a começar pelas novas rotas traçadas, e das suas mais valiosas bases estratégicas. Em relação ao Índico, importa reportar a conquista de algumas cidades-mundo como Malaca, Ormuz, entre outras. Ou seja, os Portugueses alimentaram, graças ao arsenal das novas técnicas de que dispunham, uma percepção de império que expunha o crescente e revolucionário conhecimento espacial, bem como a valorização do controlo

oceânico, proporcionando este último um amplo corpo, um flexível cimento unificador (Russell-Wood 1997: 42 e ss.) e um exercício funcional em rede de longo alcance. No dealbar da Idade Moderna, materializou-se, assim, uma geografia de entidade imperial distinta das que haviam triunfado outrora, debuxadas pelo domínio de espaços continentais concentrados ou de mares interiores. Sem dúvida, a institucionalização do Império Português ajudou a dotar a História de um novo ritmo, visto que marcou o verdadeiro arranque do trajecto ascendente de supremacia europeia à escala mundial, especialmente por ter contribuído para a conquista do mar alto, na época condição necessária para o incremento de uma política de dimensão praticamente cósmica (Luís 2008: 279-280). “A conquista do mar alto deu à Europa a sua primazia universal, e isto durante séculos”, lembra Braudel (1970: 332).

O nascente conjunto imperial lusitano tendia a ser defendido quer por via da acção diplomática e outros meios pacíficos, quer por via da força das armas à disposição do rosário de fortalezas edificadas nos espaços costeiros e das armadas em circulação pelos oceanos, e era encabeçado por um monarca hereditário de carácter sagrado. Este soberano, a bem dizer, participava nas conquistas geograficamente dispersas a partir de um centro que se adequa. Veja-se, por exemplo, a construção do Paço da Ribeira, cujo arranque da obra remonta ao começo do século XVI (Senos 2002: 54). Compreensivelmente, o monarca faz utilizar as fórmulas do poder delegado, valorando, por consequência, as dimensões da autoridade e da obediência. Em boa verdade, torna-se até um “rei de reis” (Thomaz 1994: 166). Relembramos, pois, a vassalização de pequenos estados, logo os protectorados instituídos, bem como os tributos impostos e angariados. E como o rei português não reconhece superior nas coisas temporais, reina com poder imperial sobre os mares descobertos (Luís 2008: 17, 393, 725-726). Em suma, a ausência do título oficial de imperador não invalidava a existência de um Império Luso.

Nas vésperas da redacção, por Pêro Vaz de Caminha, da *Carta do Achamento do Brasil*, objecto central do presente estudo, emergia uma formação imperial portuguesa que assumia uma compleição afro-atlântica, assente em linhas de força simultâneas como a Guerra, a Justiça e a Fazenda. Postas ao serviço de um regime de *mare clausum*, estas três coordenadas estratégicas são mencionadas na carta de mercê ao príncipe D. João, datada de 4 de Maio de 1481 (*Portugaliae Monumenta Africana* 1993: vol. I, 272; Peres 1983: 119; Oliveira 1999^a: 97-99; 1999^b: 60; Luís 2008: cap. VII). No entanto, os tentáculos de tamanha construção imperial estavam igualmente voltados para o Oriente, apoiando-se noutros três conceitos operativos ou programáticos como eram a Conquista, a Navegação e o Comércio, acrescentados ao título régio pelo *Venturoso* depois da proeza da frota gâmica (Garcia 1993: 29-30; *Documentação para a História das Missões do Padroado Português do Oriente, Índia* 1991: vol. I, 6; *Roteiro da Primeira Viagem de Vasco da Gama (1497-1499) por Álvaro Velho* 1940: 199). Não podemos esquecer ainda uma sétima linha de força bastante influente nos rumos da nossa expansão, no pulsar do Império, a missionação. Entre outros aspectos, o seu fomento ajudava a legitimar as operações ultramarinas portuguesas.

Conforme D. Manuel refere numa carta destinada aos reis de Castela e redigida em Julho de 1499, a tripulação comandada pelo Gama havia encontrado no vetusto e civilizado Índico “gramdes cidades e de gramdes edefiços e ricos e de gramde povoaçam; nas quaes se faz todo o trauto da especiarya e pedrarya, que passa em naaos, que os mesmos descobridores viram e acharam, em gramde quantidade e de gramde gramdeza a Mequa, e dahy ao Cairo, dhomde se espalha pello mundo [...]; e ainda acharam terra em que ha mynas de ouro” (*Documentação para a História das Missões do Padroado Português do Oriente, Índia* 1991: vol. I, 4). No fundo, os navios lusos tinham alcançado a região mais rica e cobiçada do Planeta, pelo menos segundo o imaginário dominante na época, partilhado pelo próprio *Felicíssimo* em carta régia de 10 de Janeiro de 1500, onde é, aliás, evidente a

satisfação de cunho imperial do monarca português: “[...] na quell vyagem [a primeira de Vasco da Gama] nos elle asi servio [...] e em fim de sseu descobrimento Achou e descobrio A Imdia que per todollos escriptores que o mundo screpveram sobre todas as provencias delle esta de rica poseram A qul todollos emperadores e grandes Rex que no mundo forom sobre todas esta desejaró [...]” (Santos e Silva 1999: 244).

Apesar das vozes que discordavam do projecto oriental, o futuro próximo revelará, em cerca de 10-15 anos, portanto, em menos de uma geração, a edificação meteórica das bases do Império Asiático, procedendo-se, paralelamente, à sua acoplagem ao Império Africano e Insular de que o antecessor de D. Manuel, o rei D. João II, fora o magno obreiro (Luís 2008: 18, 396-494, 582). Como é evidente, a formação imperial portuguesa passou a figurar como uma realidade incontornável e assaz influente na cena internacional. Aliás, segundo alguns cálculos citados por António José Telo, “Portugal solo acumulaba más del 50% del poder naval oceánico entre 1502 y 1544” (d.l. 1998: 354).

Empolgado pela magnitude do empreendimento descobridor, expansionista e talassocrático conduzido pelo País, bem como pelo crescente sentimento de estar dotado de um destino singular, basta lembrar que o sobrinho de D. Afonso V ascendeu ao trono depois da morte de uma série de candidatos melhor colocados, um monarca como D. Manuel, cujo nome, por sinal, significa em hebraico “Deus connosco”, atrevia-se a ocupar um lugar de topo no contexto do Ocidente, rivalizando em prestígio com outros insignes chefes cristãos. Em vários textos do tempo deste ilustre reinado (1495-1521), precisamente aquele em que sucede a viagem cabralina, o *Venturoso* aparece retratado como um dos protagonistas do curso da História, enaltecido pelas suas virtudes exemplares e por orientar os seus recursos não para as guerras que fustigavam o coração da Europa cristã, dividindo nações que viviam do mesmo legado espiritual, mas, sim, para o alargamento do credo

católico. No entendimento dos profetas nacionais, onde pontificava Duarte Galvão (Aubin 1975; idem 1996: 11-48), a expansão portuguesa gozava indubitavelmente do auxílio divino. Para estes agentes de propaganda, Portugal era claramente elevado à condição de povo eleito ao serviço da difusão planetária da fé cristã, da dilatação da *Domus Dei*, e, portanto, a assistência celestial que recebia explicava o derrube por parte das forças lusas de exércitos inimigos de muito maior porte.

De facto, o País, fortalecido não só por uma ideologia (Santos 1992: 69-73; idem 1998: 109-118; Godinho 1944: 103-120; Luís 2008: 213-225) suficientemente ampla quanto aos valores abraçados, com destaque para a honra, o proveito, a fama e a glória, e revestida de uma pujante componente miraculista (Buescu 2000: 4), mas também pelo acesso a lucrativos produtos do Além-Mar, ouro, especiarias, escravos e outros, e pelo usufruto do arcabouço técnico da navegação global, onde, por exemplo, prosperava o aperfeiçoamento da combinação entre a capacidade de movimento e o poder de fogo, levava por diante enormes façanhas, crescentemente disseminadas pelo Orbe.

No fundo, devido a uma apreciável panóplia de circunstâncias, é justo realçar que parte da vida de D. Manuel ancorou no sonho messiânico do Império Universal, que implicava obrigatoriamente a reconquista da Terra Santa e a derrota das forças do mal, isto é, do Islão. A própria política de casamentos do *Felicíssimo*, voltada para a união ibérica e do Mundo dividido pelo Tratado de Tordesilhas, liga-se, até certo ponto, a este desiderato (Luís 2008: 730). De resto, é plausível aceitar a fórmula de que, naquela altura, a acção imperial lusíada terá perseguido o triunfo de um “quinto império” posterior aos outros quatro descritos pelo profeta Daniel, habitualmente identificados com o Assírio, o Persa, o Grego e o Romano, assim ordenados do ponto de vista cronológico, continuador da transladação de este para oeste da hegemonia mundial e mais ou menos equivalente ao “reino do Espírito Santo” anunciado por Joaquim de Fiore (Thomaz 1990: 50).

A FOME DE INFORMAÇÃO

A informação integra, com toda a naturalidade, a lista dos factores ou instrumentos estratégicos, tecnoestrutura militar, língua, direito, ideologia etc., de construção e de preservação das entidades históricas imperiais, porquanto o poder e o conhecimento singram, amiudadamente, como as duas faces de uma mesma moeda. Com efeito, o caudal informativo constitui um elemento nuclear, e até determinante, para o sucesso do exercício imperial, não apenas no domínio militar mas também no civil. O correcto funcionamento de todo e qualquer império, a começar, desde logo, pelas manobras de anexação ou de integração das regiões cobiçadas, depende intensamente dos surtos de acumulação e dos mecanismos de gestão da informação. Afinal, um alto grau de eficácia no campo da tomada de decisões, por parte dos quadros dirigentes, resulta largamente da obtenção de bons níveis de conhecimento acerca da realidade inspeccionada.

Pois bem, olhando para o caso português (Santos 1998: 261-267; idem 1996: 22-25; Luís 2008: 712 e ss.), descobre-se facilmente que existia no Reino a clara noção da importância fundamental a atribuir ao acesso, de preferência constante, à informação: “Porque parece que nom soamente he bom mas ainda necesario Vossa Real Senhoria ser enformada nom soo das cousas grandes mas ainda das pequenas como pasam em todolos lugares de vossa diçam pera que dignamente segundo a equidade de vosso claro juizo sejam provydas” (Cartas - duas - de Gonçalo Fernandes a el-rei. A primeira é de Cochim, 1506, Novembro, 17; a segunda não tem data, in *As Gavetas da Torre do Tombo* 1965: vol. V, 225). Nota-se que, paralelamente ao avanço sistemático do processo expansionista nacional, sucedeu uma fértil vitalização do impulso cognitivo. Com efeito, muitas regiões contactadas, algumas de franca beleza exótica, foram utilmente penetradas pela mente lusíada, cuja dinâmica exploradora gerava a disponibilização de novas e cruciais fontes de conhecimento. Os governantes do Império em formação necessitavam

absolutamente de recolher dados, sujeitos depois a tratamento, sobre as condições físicas dos espaços descobertos, suas potencialidades económicas, a existência ou não de redes de comércio, os produtos que lhes davam vida, os esquemas de organização das sociedades locais, os seus sistemas políticos, os seus códigos de valores e religiosos, os efectivos militares mobilizados ou que poderiam ser reunidos, a tecnologia usada. Qualquer melhoria do índice de competência lusa no lançamento e aplicação das ordens ou modelos de implantação/colonização radicava significativamente neste labor. Não admira, portanto, que os reis portugueses, como D. Manuel, subordinados a uma espécie de fenómeno de “fixação domiciliária” que os inibia de conhecer fisicamente todo o seu extenso património de possessões, requeressem, de forma assídua, aos seus servidores o envio de novidades.

Por outras palavras, a expansão lusa gerou uma explosão de informações e de notícias de expressiva variedade transmitidas por um amplo manancial de actores, tais como os funcionários da Coroa, os mercadores, entre eles, judeus sefarditas, os prisioneiros de guerra, os missionários, os técnicos de marinharia e os miscigenados. Importa, na verdade, precisar “que, entre nós, quer o informador, quer a natureza da informação produzida, tendiam a ser pouco especializados, ou dito de outro modo, só muito raramente o olhar do missionário, o olhar de guerreiro ou o olhar do mercador se circunscreviam ao que especificamente lhes poderia interessar” (Santos 1996: 24-25). Transmitiam, desta forma, “informações diversas ou saberes globais”, explica o historiador João Marinho dos Santos (1996: 25). Apoiando-se preferencialmente na observação directa, isto é, no acto de viajar, manifestavam, ademais, a superioridade do homem “novo” sobre os “antigos”, cujo saber era frequentemente corrigido pelo primeiro, circunstância que também contribuía para a separação do fabuloso e do mítico do verdadeiro e do real. Enfim, triunfava então, a muitos títulos, uma genuína revolução cultural.

Neste processo de saciar a fome de dados, de “novas”, repare-se, sem surpresa, no emprego de intérpretes, ditos línguas, de degredados, como os que viajavam na aparatosa esquadra que descobriu o Brasil (*O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 26; Carvalho 1992: 51), no recurso a espíões e no testemunho dos escrivães, anotando, entre outras situações, as particularidades dos territórios vistoriados; no fundo, estas personagens permitiam uma visão mais rigorosa das terras recém-descobertas. E, conforme é sabido, os monarcas nacionais valoravam profundamente os prestadores deste género de serviço, premiando-os generosamente (Resende 1991: XIX).

Regressando à figura do escrivão, cuidava, com frequência, de informar directamente a Coroa das novidades oriundas dos círculos ultramarinos, variando, contudo, a qualidade e os tons dos apontamentos produzidos por estes agentes. O nosso maior destaque vai, necessariamente, para a célebre carta do escrivão e leigo Pêro Vaz de Caminha, datada de 1 de Maio de 1500, através da qual são descritos ao rei D. Manuel o achamento e várias feições do Brasil, incluindo a sua fauna exótica. Hernâni Cidade considera mesmo que “é de Cabral o *Descobrimento do caminho* e de Pero Vaz de Caminha o *Descobrimento da terra*. Ou, se se preferir, se foi o primeiro que *achou*, ao segundo coube *revelá-la*” (Cidade 1963: vol. I, 146). No entanto, a missiva elaborada por este último, escrita à medida que se foram desenvolvendo os contactos com os índios, não obedeceu exclusivamente a uma inspiração ética patriótica, centrada no serviço ao rei, isto é, à Nação. De facto, o interesse de ordem familiar ocupou também um lugar de relevo na lista dos motivos que o levaram a redigir o referido documento, pois devemos frisar a circunstância de Caminha, já sabedor, por certo, do elevado mérito concedido pelo soberano ao acto de informar, usar o seu atractivo relato para requerer um determinado favor ao *Venturoso*: “[...] peço que, por me fazer singular mercê, mande vir da ilha de São Tomé Jorge de Osório, meu genro,

o que dela receberei em muita mercê” (*O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 34).

A INTENCIONALIDADE CABRALINA NA DESCOBERTA DO BRASIL

A integração da Terra da Vera Cruz no Império Português constitui, incontestavelmente, um dos marcos mais relevantes da expansão ultramarina lusíada, apesar do nome do território não ter sido adicionado ao pomposo título régio, e do esforço de recolha de um extenso fundo informativo. A entrada do Brasil na História contou sobremaneira com um cronista de excepcional valor e de elevada sensibilidade, precisamente Pêro Vaz de Caminha (c. 1450-1500), o qual, nas parcas folhas da *Carta* que enviou a D. Manuel, deixou um diário expressivo, bastante inteligível e repleto de cor do que sucedera durante a estada brasílica de Pedro Álvares Cabral e da imponente armada que este capitaneava. O comandante partira do Tejo com 13 embarcações, possivelmente 10 naus e 3 caravelas, então uma espécie de guarda avançada do Estado imperial português destinada a impressionar os potentados do Oriente. Convicto, Pêro Vaz convida o espírito do rei a crer no que é narrado na sua missiva, pois o seu testemunho está alicerçado em graus distintos de conhecimento, designadamente no ver, “acto físico, sensorial”, e no parecer, “acto de inteligência” (Gomes 2001: 32): “Pero tome vossa alteza minha ignorância por boa vontade, a qual, bem certo creia que, por afremosentar nem afeiar, haja aqui de pôr mais que aquilo que vi e me pareceu” (*O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 18).

Embora a expedição estivesse declaradamente orientada para a missão de assegurar uma posição de relevo a Portugal no seio do comércio das especiarias asiáticas, corrigindo falhas da viagem gâmica e propiciando a obtenção de novos dados, sem dúvida tidos como indispensáveis à clarificação ou amadurecimento da política índica a seguir, a parte mais interessante

do alto significado histórico da viagem de Pedro Álvares Cabral provém da circunstância de ter sido graças à sua concretização que se descobriu a Terra da Vera Cruz, a que o vulgo passará a chamar Brasil. O achamento da terra brasileira deu-se em 22 de Abril de 1500, constituindo, deste modo, o ponto de partida da evolução histórica que veio dar origem ao maior País de língua portuguesa, actualmente com uma superfície global de 8 511 965 km² e cerca de 190/200 milhões de habitantes. Esta façanha liga-se, logicamente, à dinâmica então em curso de desbravamento do Atlântico, a qual favorecia, desde logo, a definição dos contornos deste enorme Oceano e das terras ocidentais. No fundo, o périplo cabralino correspondeu a um dos passos decisivos tanto do movimento de crescimento da área de influência lusa como do lançamento da globalização. A respeito desta, os Portugueses são, como se disse, os principais pioneiros, visto que pela viagem de Pedro Álvares Cabral uniram pela primeira vez a Europa, a América do Sul, a África e a Ásia. A navegação realizada por este fidalgo português contribuiu, ademais, para reiterar a operacionalidade da rota anteriormente manejada pelo Gama com certas diferenças, isto apesar dos seus avultados custos humanos e materiais, a hegemonia nacional no Atlântico Sul e o franco desenvolvimento da construção naval lusíada.

Entendemos, inclusivamente, que a descoberta da terra do Brasil foi, desde os seus primórdios, instrumentalizada pela propaganda oficial, certamente com vista a contrariar a ameaça estrangeira e as bolsas caseiras de oposição à política oriental (Luís 2008: 583). Com efeito, corria o ano de 1501 e D. Manuel exclamava aos *Reis Católicos*: “[...] a qual pareceu que Nosso Senhor milagrosamente quis que se achasse, porque é muito conveniente e necessária à navegação da Índia, porque ali correu suas naus e tomou água” (*O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 42). Assim interpretado, o feito cabralino de 1500 fornecia mais uma escala de suporte à longa e perigosa Rota do Cabo, espécie de espinha dorsal do emergente Império Português, e, simbolicamente, reafirmava a validade junto da

Providência das pretensões messiânicas manuelinas, enquadrando-se na campanha de sedução que os profetas da predestinação régia conduziam na época.

É possível admitir a hipótese do capitão-mor, Pedro Álvares Cabral, ao rumar para sudoeste, de modo a achar os ventos necessários e favoráveis ao bom prosseguimento da viagem, ter aproveitado a ocasião para vasculhar se haveria por aí terras que estivessem localizadas no hemisfério português estabelecido pelo Tratado de Tordesilhas, instrumento diplomático firmado, em 1494, pelos soberanos das duas potências ibéricas. Realmente, na expedição inaugural à Índia, comandada por Vasco da Gama, relata-se o avistamento de “muitas aves” indicando a proximidade de terra (*Roteiro da Primeira Viagem de Vasco da Gama (1497-1499) por Álvaro Velho* 1940: 5). Por seu turno, o navegador Cristóvão Colombo descobre, em 1498, terras da actual Venezuela. Assim, pensamos que Cabral, depois de topar com sinais de leitura semelhante, decidiu, por iniciativa própria, tirar partido da derrota ocidental pelo Atlântico Sul para buscar a confirmação de tamanha suspeita, a da existência de ilhas ou de uma massa continental, sem que para isso tivesse obtido estritas ordens régias. E daí, provavelmente, a falta a bordo de um padrão de pedra para assinalar tal proeza e, ainda, a decisão em reunir todos os capitães para deliberar se devia ou não enviar o navio de Gaspar de Lemos ao Reino com a notícia do achamento (Silva 2004: 17). Efectivamente, num quadro político em que medrava a competição entre os membros da nobreza, corpo social que fornecia muitos dos principais construtores do Império, desejosos de ganhar a gratidão do rei, bem como em resultado do excelente exemplo que constituía o processo de valorização social de Vasco da Gama, depois do seu regresso ao País (Santos e Silva 1999: 86-92), Cabral ambicionava, logicamente, arrecadar, com a sua eventual acção de descoberta, um bom naipe de recompensas pessoais, sobretudo acrescentamento na honra e na fazenda. Aliás, lembramos que Pedro Álvares não era o filho primogénito de Fernão Cabral (Albuquerque 1987: vol. I,

129), pelo que necessitava de procurar resolver a sua vida por outra(s) via(s) que não a da herança paterna, digamos assim.

Não obstante, atendendo aos condicionalismos físicos dominantes na zona aquática em causa, era praticamente uma fatalidade histórica que sucedesse, algum dia, o achamento da costa da América Meridional, mais ainda depois dos Portugueses passarem a conhecer a mecânica dos ventos e das correntes do Atlântico Sul. Além disso, conforme salientámos atrás, mas usando agora palavras escritas por Max Justo Guedes, o próprio Cabral, “ao largar do Tejo, levava a quase certeza de que a sua rota passaria próximo das terras austrais ainda não visitadas, pelo menos oficialmente, pelos europeus” (Guedes d.l. 1989: 62), convicção que cresce, pouco depois, com a evolução dos acontecimentos. De facto, antes do contacto da frota com o litoral brasílico, sucede o avistamento de “alguns sinais de terra”, “ervas compridas” e “aves”, como é dado ler na *Carta de Caminha (O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571 2000: 19)*.

No entanto, parece-nos correcto ajuizar que se não estivesse imbuído da obsessão de executar rigorosamente a sua missão capital, determinação que o leva a evitar situações que pudessem retardar a sua chegada à Índia, Vasco da Gama teria sido, isto em 1497-99, o descobridor do Brasil (Silva 2004: 17-18). Em contrapartida, perante circunstâncias análogas encontradas no Atlântico Sul, Cabral seguiu outro tipo de entendimento. Na verdade, com a sua aposta em procurar terra, o capitão-mor terá, quiçá, violado a vontade régia que estaria direccionada para a exigência da esquadra aportar ao Oriente o mais rapidamente possível. Esta directriz é, de certo modo, sugerida pela mudança na data de partida, de Julho, aquando da viagem inaugural à Índia, para Março, por ocasião da segunda expedição, e por outros factores como as instruções de Vasco da Gama para Pedro Álvares Cabral, as quais evidenciam a recomendação para que se eliminassem as demoras desnecessárias (*O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571 2000: 10-12*), e o frenesim do monarca com a continuidade do projecto

âncora do Oriente. De resto, o oportunismo camuflado que guiou Cabral até à costa da América do Sul poderá ajudar a explicar a forma pouco ruidosa com que a notícia do achamento do Brasil foi transmitida ao rei D. Manuel, pois, consciente de haver desrespeitado uma orientação deste último, o comandante movia-se com prudência, na expectativa de não hipotecar o(s) prémio(s) que aspirava receber do soberano.

A CARTA DE PÊRO VAZ DE CAMINHA E O FUTURO DO BRASIL

Possuindo uma notável capacidade de observação da realidade e uma aceitável dose de cultura, que incluía até uma certa formação literária humanista, Caminha conseguiu descrever com clareza a actuação dos Portugueses e o relacionamento mantido por estes com os indígenas, então admirados pelo seu estado de inocência primitiva. Por outras palavras, o escrivão luso redigiu com perícia um discurso que salientava a natureza da terra encontrada e os costumes e hábitos dos seus habitantes. Assim, não é de estranhar o facto deste precioso texto, que permaneceu sossegado e sem dar conta de si durante um longo período de tempo, ser vulgarmente apresentado pela comunidade científica, e diga-se com inteira justiça, como a certidão de nascimento do Brasil.

Colado ao feito cabralino, nasceu, deste modo, um documento de valor incomensurável, que resulta, em boa medida, da mencionada intensificação do impulso cognitivo paralelo ao avanço da expansão nacional e que constitui a “primeira obra-prima da literatura luso-brasileira”, nas palavras de José Manuel Garcia, pelo que faz “parte integrante do património cultural dos dois países”, citando novamente este estudioso (*O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 7). Na verdade, sob a influência do contacto com uma terra desconhecida e claramente diferente, surgiu a inspiração indispensável para que se materializasse um verdadeiro monumento histórico e, inclusive, uma peça literária de relevo, uma vez que ocupa um lugar de

eleição no âmbito da Literatura de Viagens, como se pode correctamente averiguar a partir dos trabalhos de Jaime Cortesão (2000: 15-20).

É, pois, este admirável e minucioso depoimento caminhiano, através do qual somos, entre outros aspectos, convidados a “viver” o descobrimento da Terra da Vera Cruz, a tomada de posse, em nome do rei, do território, sem o recurso a qualquer conquista ou intervenção armada, e o encontro entre o “Eu” europeu e o “Outro” ameríndio, que recolhe a nossa atenção nas páginas seguintes. Contudo, atendendo à riqueza de conteúdos do mesmo e, conseqüentemente, à necessidade sentida de delimitarmos o campo de observação, a nossa análise incide sobre um ponto em particular, que catalogamos de projecção quase profética da vindoura grandeza do Brasil. Com efeito, algumas passagens da *Carta* conduzem-nos até às potencialidades e aptidões do universo brasileiro, encarado como ferramenta de existência material e espiritual, que foram então descortinadas pelo citado missivista-cronista e, sem dúvida, pelos seus companheiros.

Conforme escreve Marinho dos Santos, “é sabido que qualquer espaço é, antes do mais, um meio de vida, servindo, portanto, directa e indirectamente, de suporte a um maior ou menor número de usos, ou seja, é a actividade económica e social dos homens que, sobretudo, transforma o espaço em recurso” (Santos 1999: 69; *Da Visão do Paraíso à Construção do Brasil. Actas do II Curso de Verão da Ericeira* 2001; Couto 1998). Posto isto, compreende-se facilmente que, desde o primeiro contacto com a Terra da Vera Cruz, os agentes portugueses tenham procurado inventariar os proveitos que poderia proporcionar, designadamente ao rei, ao Reino, assim como à Cristandade, o referido espaço. A carta-narrativa de Caminha comprova precisamente esta atitude, fornecendo uma visão repleta de perspicácia.

Desde logo, o escrivão Pêro Vaz descreve uma das principais preocupações dos Portugueses: descobrir se havia ouro na nova terra, objectivo que sugere um possível uso industrial do Brasil, o da extracção do metal amarelo (Santos 1999: 69). No entanto, o autor da *Carta* realça a incapacidade da

expedição em confirmar a existência do mesmo ou da prata, bem como de quaisquer outros recursos metálicos: “Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem nenhuma cousa de metal, nem de ferro; nem lho vimos” (*O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 34). Concomitantemente, alude ao tamanho do espaço então descoberto. As suas palavras sublinham que os Portugueses estavam na presença de um vasto território: “Esta terra, senhor, me parece que da ponta que mais contra o sul vimos, até à outra ponta que contra o norte vem, de que nós deste porto houvermos vista, será tamanha, que haverá nela bem 20 ou 25 léguas per costa” (*O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 34). O citado escrivão menciona ainda: “Pelo sertão nos pareceu (vista) do mar muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia mui longa terra” (*O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 34).

Acrescente-se que a noção de vastidão do espaço pode também, na nossa óptica, ser depreendida do facto da nova “terra” ter sido baptizada com o nome de “Terra da Vera Cruz” (*O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 19), apontando, pois, para a ideia de terra firme, talvez a concepção dominante no seio da armada, apesar de Caminha falar igualmente em “ilha da Vera Cruz” (*O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 34). Com efeito, não devemos olvidar que a *Relação da Viagem da Frota Comandada por Pedro Álvares Cabral*, atribuída a um autor anónimo, afirma justamente que “a terra é grande e não sabemos se é ilha ou terra firme, ainda que acreditemos que seja pela sua grandeza terra firme” (*O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 15). Ao certo, as missões posteriores dedicadas à perscrutação litorânea do território comprovarão a justeza deste último raciocínio, demonstrando que as autoridades portuguesas estavam realmente perante uma nova massa continental, o “continente do Brasil” (Couto 1998: 21), que, aliás, nunca confundiram com a Ásia. A missiva de Pêro Vaz, por exemplo, não expõe qualquer referência às especiarias.

Sem surpresa, Caminha sublinha a gigantesca mancha florestal que caracteriza a nova terra descoberta: “Ali jouvemos um pedaço, bebendo e folgando ao longo dela, antre esse arvoredo, que é tanto, e tamanho, e tão basto e de tantas prumagens, que lhe não pode homem dar conto” (*O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 31). Contudo, o nosso “repórter”, assim apelidado por Boxer (d.l. 1992: 96), não faz menção a uma eventual exploração do pau-brasil, cujo comércio exercerá, como é sabido, o papel de primeiro motor da economia brasileira. Seja como for, o aproveitamento de tão valiosa madeira vermelha será rapidamente equacionado, bem como concretizado. Retenha-se, por exemplo, que o famoso mapa português de 1502, dito “*de Cantino*”, independentemente de apresentar um Brasil incompleto, dá já conta do mencionado recurso económico (Andrade 1972: 227). Presentemente, em termos de potencial florestal, o País continua a ocupar um lugar de topo à escala mundial, apesar de ser vítima de sucessivos desastres ecológicos.

Sobre outros usos potenciais da terra brasileira, Pêro Vaz descreve um leque de condições que eram propícias ao desenvolvimento da agricultura e da pecuária, como a notória abundância de água, que, por sinal, contribuía, na nossa modesta opinião, ao lado de outros elementos, para fazer lembrar a atmosfera paradisíaca do tempo de Adão: “Águas são muitas, infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem” (*O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 34). Não muito depois, o futuro incremento da economia açucareira demonstrará que Caminha tinha uma certa razão. O mesmo pode ser dito do facto do Brasil revelar hoje em dia, isto apesar da pobreza do solo de algumas regiões, saliente-se o caso da Amazónia, território com elevada cobertura vegetal, mas que, na realidade, possui dos piores solos (Couto 1998: 32), uma riqueza e diversidade agrícolas que não devem ser menosprezadas. Pense-se em produtos como o café, a cana-de-açúcar, o algodão, o tabaco, o cacau, a mandioca, a batata-doce, a banana, o abacaxi,

os citrinos... Todavia, este vasto País é, na actualidade, fundamentalmente enaltecido pelo seu peso efectivo no domínio da criação de gado bovino, muar, suíno, cavalar, tanto em termos quantitativos como qualitativos.

O autor da *Carta* destaca também o factor clima, definindo-o, em virtude da sua similitude com o do Norte de Portugal, como outro elemento favorável à instalação portuguesa, à sobrevivência do homem europeu, podendo inclusivamente “servir o lazer” (Santos 1999: 70): “Pero a terra, em si, é de muito bons ares, assim frios e temperados, como a os de Antre Doiro e Minho, porque neste tempo de agora assim os achávamos como a os de lá” (*O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 34). Ora o episódio dos dois grumetes que se evadem significa, certamente, que não temiam esta terra do continente americano, quer ao nível da sua composição humana quer ao nível das suas condições naturais (*O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 34).

No que concerne à questão do território reunir requisitos favoráveis ao lazer, qualquer observador sente a obrigação de realçar a bondade do clima e a beleza dos espaços. O próprio Caminha emprega, no âmbito do elogio que traça à estética do universo brasílico, vocábulos como “fremosa” e “graciosa” (*O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 34). Anote-se, de resto, a privilegiada situação vivida actualmente pela economia brasileira, para a qual não deixa de contribuir o facto do País constituir, indubitavelmente, um dos principais destinos turísticos da América Latina, o que lhe tem valido avultadas receitas.

O êxito do processo de construção do Brasil devia igualmente assentar noutras vertentes, nem sempre claramente reportadas pelos estudiosos da *Carta*, mas que, na realidade, podemos identificar a partir das palavras de Pêro Vaz de Caminha. Com efeito, é lícito afirmar que tanto a atracção sexual sentida pelos Portugueses, isto em relação às mulheres autóctones, dotadas, segundo parece, de beleza feminina superior à das portuguesas, como o

ambiente festivo, dito de brincadeira, que reinava no relacionamento entre os membros da frota e os ameríndios ou ainda a possibilidade de conversão da população local à fé cristã, expectativa potenciada pela inocência primitiva encontrada no território, levavam a supor que seria plausível trabalhar em conjunto na montagem de uma nova e próspera sociedade, que dá hoje fundamento ao maior País do mundo católico. Cremos mesmo que a figura da índia evocava a imagem da “moura encantada”, tradicionalmente envolta em misticismo sexual, o que, naturalmente, contribuía para o lançamento, desde a sua origem, de um Brasil mestiço, assente na dinâmica da miscigenação (Silva 2004: 94).

Anotemos, pois, algumas das passagens mais relevantes da *Carta*, denunciadoras, portanto, de uma análise ao grau de sociabilidade do índio brasileiro, ou melhor, ao nível que poderia assumir a dita cooperação dos indígenas com os Portugueses: “E uma daquelas moças era toda tinta, de fundo a cima, daquela tintura, a qual, certo, era tão bem feita e tão redonda, e sua vergonha, que ela não tinha, tão graciosa, que a muitas mulheres de nossa terra, vendo-lhe tais feições, fizera vergonha, por não terem a sua como a ela” (*O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 24); “E além do rio andavam muitos deles, dançando e folgando, uns ante outros, sem se tomarem pelas mãos, e faziam-no bem. Passou-se então além do rio Diego Dias, almoxarife que foi de Sacavém, que é homem gracioso e de prazer, e levou consigo um gaiteiro nosso, com sua gaita, e meteu-se com eles a dançar, tomando-os pelas mãos. E eles folgavam e riam e andavam com ele mui bem, ao som da gaita. Depois de dançarem, fez-lhes ali, andando no chão, muitas voltas ligeiras e salto real, de que se eles espantavam, e riam e folgavam muito” (*O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 27); “[Os nativos] misturavam-se todos tanto connosco que nos ajudavam deles a acarretar lenha e meter nos batéis e lutavam com os nossos e tomavam muito prazer” (*O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 30), ou seja, “trabalhavam ao desafio”, explica Pinharanda Gomes (2001:

34); “Parece-me gente de tal inocência que, se os homens entendesse(m) e eles a nós, que seriam logo cristãos, porque eles não têm, nem entendem em nenhuma crença, segundo parece” (*O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 32). É bom que se diga que, na perspectiva de Caminha, uma vez vencida a barreira da língua, esculpir a palavra de Deus na pedra em branco formada pelos gentios constituiria o “melhor fruto” (*Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 34).

A confiança na estruturação de proveitosas pontes de colaboração entre os índios e os Portugueses, que o devir histórico comprovará tratar-se de um dos pilares do árduo processo de invenção e edificação do gigante Brasil, apesar dos focos de tensão que surgirão aqui e ali, provocando até a eliminação de numerosas comunidades indígenas, pode também ser depreendida dos trechos dedicados pelo feitor da *Carta* ao relato das armas manuseadas pelos primeiros, sobretudo porque revelam falta de espírito xenófobo ou de instinto belicista entre estes: “[...] quando o batel chegou à boca do rio, eram ali 18 ou 20 homens pardos, todos nus, sem nenhuma cousa que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos e suas setas. Vinham todos rijos pera o batel e Nicolau Coelho lhes fez sinal que (de)pussem os arcos, e eles os (de)puseram” (*Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 19-20; Dias 1988: 144-145).

Finalmente, urge aludir ao valor imediato atribuído por Caminha à posição geográfica e estratégica do nascente espaço brasileiro, associando-o, no entanto, aos planos lusos para o Oriente, desde logo no que concerne ao incremento da capacidade de intervenção nacional no *Mare Indicum*: “E que aí não houvesse mais ca ter aqui esta pousada pera esta navegação de Calecut, (isso) abastaria” (*Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571* 2000: 34). Acontece, porém, que, no que diz respeito à carreira da Índia, “os portos brasileiros representam [...] um papel insignificante de 1500 a 1664”, citando o saudoso Vitorino Magalhães Godinho (1990: 357). A evolução

histórica relativizou o peso do Brasil como base logística da Rota do Cabo. Apesar disso, entendemos que não é totalmente descabido elevar a um patamar superior a mencionada ilação de Pêro Vaz, transportando-a para o tempo presente e vendo nela, digamos assim, uma espécie de declaração da alta relevância que o Brasil pode e tem vindo a desempenhar como escala privilegiada de várias estradas de comunicação, sobretudo como ancoradouro de importância crescente nos campos da navegação marítima e da navegação aérea da América do Sul.

Em suma, por tudo quanto foi dito, opinamos que faz todo o sentido proclamar que, “mais do que uma narração geográfica, o texto de Caminha tem a força de uma profecia histórica”, conforme sublinha Joaquim Veríssimo Serrão (1994: 317).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque, Luís de (1987). *Navegadores, Viajantes e Aventureiros Portugueses (Séculos XV e XVI)*, vol. I. Lisboa: Caminho.

Andrade, António Alberto Banha de (1972). *Mundos Novos do Mundo. Panorama da Difusão, pela Europa, de Notícias dos Descobrimentos Geográficos Portugueses*. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar.

Aubin, Jean (1975). *Duarte Galvão*. Sep. dos *Arquivos do Centro Cultural Português*. IX. Paris: Fundação Calouste Gulbenkian (estudo reproduzido na obra *Le Latin et l'Astrolabe. Recherches sur le Portugal de la Renaissance, son Expansion en Asie et les Relations Internationales*, vol. I, Lisbonne - Paris, Centre Culturel Calouste Gulbenkian, Commission Nationale pour les Commémorations des Découvertes Portugaises, 1996, pp. 11-48).

Boxer, C. R. (d.l. 1992). *O Império Marítimo Português (1415-1825)*. Lisboa: Edições 70.

Braudel, Fernand (1970). *Civilização Material e Capitalismo (Séculos XV-XVIII)*. Lisboa - Rio de Janeiro: Edições Cosmos.

Buescu, Ana Isabel (2000). *Memória e Poder. Ensaio de História Cultural (Séculos XV-XVIII)*. Lisboa: Edições Cosmos.

Carvalho, Filipe Nunes de (1992). Do Descobrimento à União Ibérica. In *Nova História da Expansão Portuguesa. O Império Luso-Brasileiro (1500-1620)*. Direcção de Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques. Coordenação do vol. VI: Harold Johnson e Maria Beatriz Nizza da Silva. Lisboa: Editorial Estampa.

Cidade, Hernâni (1963). *A Literatura Portuguesa e a Expansão Ultramarina*, vol. I. 2.^a ed. (refundida e ampliada). Coimbra: Arménio Amado, Editor, Sucessor.

Cortesão, Jaime (2000). *A Carta de Pêro Vaz de Caminha*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Couto, Jorge (1998). *A Construção do Brasil. Ameríndios, Portugueses e Africanos, do Início do Povoamento a Finais de Quinhentos*. Lisboa: Edições Cosmos.

O Descobrimento do Brasil nos Textos de 1500 a 1571 (2000). Organização de José Manuel Garcia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Dias, J. S. da Silva (1988). *Os Descobrimientos e a Problemática Cultural do Século XVI*. 3.^a ed.. Lisboa: Editorial Presença.

Documentação para a História das Missões do Padroado Português do Oriente, Índia, vol. I (1991). Coligida e anotada por António da Silva Rego. Lisboa: Fundação Oriente e Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses.

Garcia, José Manuel (1993). A Carta de D. Manuel a Maximiliano sobre o Descobrimento do Caminho Marítimo para a Índia. In *Oceanos*. 16: 29-30.

As Gavetas da Torre do Tombo, vol. V (1965). Lisboa: Centro de Estudos Históricos Ultramarinos.

Godinho, Vitorino Magalhães (1944). *A Expansão Quatrocentista Portuguesa. Problemas das Origens e da Linha de Evolução*. Lisboa: Empresa Contemporânea de Edições.

Godinho, Vitorino Magalhães (1990). *Mito e Mercadoria, Utopia e Prática de Navegar (Séculos XIII-XVIII)*. Lisboa: DIFEL.

Gomes, J. Pinharanda (2001). A Carta do Achamento do Brasil e a Dignidade Humana. In *A Geopolítica dos Descobrimentos Portugueses*. Lisboa: Fundação Lusíada.

Guedes, Max Justo (d.l. 1989). *O Descobrimento do Brasil*. Lisboa: Vega.

Luís, Alexandre António da Costa (2008). *Na Rota do Império Português (da Formação da Nacionalidade ao Apogeu Imperial Manuelino)*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Oliveira, Aurélio de (1999^a). *Nos Caminhos do Atlântico (1400-1500)*. Braga.

Oliveira, Aurélio de (1999^b). Destinos do Império: da Construção ao Apogeu e à Decadência. In *Janus 99-2000. Anuário de Relações Exteriores*. Lisboa: Público e Universidade Autónoma de Lisboa.

Peres, Damião (1983). *História dos Descobrimentos Portugueses*. 3.^a ed.. Porto: Vertente.

Portugaliae Monumenta Africana, vol. I (1993). Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical, Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses e Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Resende, Garcia de (1991). *Crónica de D. João II e Miscelânea*. Reimpressão fac-similada da nova edição conforme a de 1798. Prefácio de Joaquim Veríssimo Serrão. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Roteiro da Primeira Viagem de Vasco da Gama (1497-1499) por Álvaro Velho (1940). Prefácio, notas e anexos por A. Fontoura da Costa. Lisboa: Agência Geral das Colónias.

Russell-Wood, A. J. R. (1997). *Portugal y el Mar: el Mundo Entrelazado*. Lisboa: Pabellón de Portugal-Expo'98, Assírio & Alvim.

Santos, João Marinho dos (1998). *A Guerra e as Guerras na Expansão Portuguesa (Séculos XV e XVI)*. Lisboa: Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.

Santos, João Marinho dos (1992). A Ideologia da Expansão Portuguesa (Séculos XV e XVI). In *Revista de História das Ideias*. 14: 69-73.

Santos, João Marinho dos (1999). *A Integração do Brasil no Império Colonial Português*. Sep. da *Revista Portuguesa de História*. XXXIII. Coimbra: Instituto de História Económica e Social da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Santos, João Marinho dos (1996). *Os Portugueses em Viagem pelo Mundo. Representações Quinhentistas de Cidades e Vilas*. Lisboa: Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.

Santos, João Marinho dos, Silva, José Manuel Azevedo e (1999). *Vasco da Gama. A Honra, o Proveito, a Fama e a Glória*. Porto: Editora Ausência.

Senos, Nuno (2002). *O Paço da Ribeira: 1501-1581*. Lisboa: Editorial Notícias.

Serrão, Joaquim Veríssimo (1994). *Portugal e o Mundo nos Séculos XII a XVI. Um Percurso de Dimensão Universal*. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.

Silva, José Manuel Azevedo e (2004). *O Brasil Colonial*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Telo, António José (d.l. 1998). Los Poderes Ibéricos y el Primer Sistema Mundial (Siglos XV-XVI). In *España y Portugal (Siglos IX-XX). Vivencias Históricas*. Editor Hipólito de la Torre Gómez. Madrid: Editorial Síntesis.

Thomaz, Luís Filipe F. R. (1994). *De Ceuta a Timor*. Linda-a-Velha: DIFEL.

Thomaz, Luís Filipe F. R. (1990). L'Idée Impériale Manuéline. In *La Découverte, le Portugal et l'Europe. Actes du Colloque*. Publiés sous la direction de Jean Aubin. Paris: Fondation Calouste Gulbenkian, Centre Culturel Portugais.

Da Visão do Paraíso à Construção do Brasil. Actas do II Curso de Verão da Ericeira (2001). Ericeira: Mar de Letras-Editora.

ORALIDADE EM DOCUMENTOS OFICIAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Tânia Guedes Magalhães
tania.magalhaes@ufjf.edu.br
Universidade Federal de Juiz de Fora.
Grupo de Pesquisa FALE – Formação de Professores,
Alfabetização, Linguagem e Ensino

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos considerações sobre a análise de documentos oficiais voltados ao Ensino Médio: Orientações Curriculares para o Ensino Médio/2006; e Catálogo do PNLEM/2009. Tais considerações fazem parte da pesquisa *Oralidade em documentos oficiais e livros didáticos: novas investigações*. O foco do trabalho centra-se na oralidade. Pretendemos, por meio de pesquisa teórica e documental, verificar que concepções estes documentos têm de oralidade aplicada ao ensino. De fato, percebemos que as pesquisas sugerem uma perenização da supremacia da escrita na escola, reflexo do que acontece ainda hoje em nossa sociedade, contrariando os requisitos apontados como prioritários no desenvolvimento da proficiência oral do aluno.

Palavras-chave: Oralidade. Ensino Médio. Educação. Linguística Aplicada. Cidadania.

ABSTRACT

In this paper, we present considerations about the analysis of official documents aimed at the high school (OCEM/2006, and Catalogue of PNLEM/2009). These considerations are part of the research Orality in official documents and textbooks: new research. The work focuses on orality. We intend, through theoretical and documental research, verify what conceptions such documents have about orality applied to education. In fact, we realize that polls suggest a perpetuation of the supremacy of writing in school, a reflection of what happens in our society today, against the requirements identified as priority in the development of oral proficiency of the student.

keywords: Orality. High school. Education. Applied linguistics. Active citizenship.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo investigar e analisar a concepção de oralidade veiculada pelas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL/MEC, 2006) e pelo *Guia PNLEM/2009* (BRASIL/MEC, 2008), este último beneficiado por de recursos federais e divulgado pelo MEC quando da escolha dos livros didáticos pelas escolas públicas brasileiras. O mesmo constitui a versão escrita da comunicação oral apresentada ao *I Congresso Internacional Portugal – Brasil: relações linguísticas e culturais*, em 2009, na Universidade da Beira Interior, e é também o resultado parcial da pesquisa *Oralidade em documentos oficiais e livros didáticos: novas investigações*, financiada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2009/2011).

Com base no pressuposto de que o trabalho com a oralidade letrada deve estar presente nas escolas, realizamos pesquisa com professores (MAGALHÃES, 2005/2006) em documentos oficiais e em livros didáticos voltados ao segundo

segmento (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental (MAGALHÃES, 2007) para averiguar como as questões de oralidade são tratadas. Na análise feita em documentos oficiais do Ensino Fundamental, notamos divergências quanto à concepção de oralidade veiculada. Como consequência, os livros didáticos de 8ª série, se analisados pela concepção de oralidade do GUIA PNLD (BRASIL/MEC, 2005), abarcam porcentagens altíssimas de atividades na modalidade falada. Já se analisados pelo crivo dos PCN, contêm pequenas porcentagens de atividades de oralidade (MAGALHÃES, 2007).

Nesse sentido, pretende-se, neste momento, verificar e analisar se tal fato se dá também nos documentos voltados ao Ensino Médio para, futuramente, aplicar tais concepções aos livros destinados a esse segmento.

SOBRE ORALIDADE NO ENSINO

Parece unânime o preceito de que oralidade deve ser incorporada ao Ensino de Língua Portuguesa. Nas últimas décadas, testemunhamos um crescente interesse pelo tema. Tanto documentos oficiais quanto publicações na área de Linguística Aplicada atestam a necessidade de adoção da modalidade falada pela escola em virtude das diversas situações de comunicação vividas pelos indivíduos não só no cotidiano, mas também no exercício da cidadania no uso da fala pública.

A necessidade de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral na atualidade deve ser pensada pela Escola de Ensino Básico e Médio. Preparar o aluno para utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas, propondo situações que façam sentido, envolvendo, além do mais, regras de comportamento social em instâncias públicas, é aspecto fundamental a ser pensado pelos profissionais da Educação. Não só enfatizamos as questões voltadas ao conhecimento de gêneros orais, como também aos aspectos voltados à prosódia.

Ramos (1999) mostra que partir da linguagem oral para a análise linguística com o intuito de minimizar uma postura radical da escola contra a variedade não-padrão de alunos é uma forma de chamar atenção para razões de natureza social, e não linguística, para a existência do preconceito contra os que utilizam as variedades não-padrão.

Marcuschi (1996) muito contribuiu com a defesa pela incorporação da língua falada no ensino, não só no uso, mas na incorporação de análises do texto oral. Para defender um trabalho com a língua falada pela escola, Marcuschi argumenta que a língua é heterogênea e variável; dessa forma, o uso da língua deve ser aspecto central nas aulas de Língua Portuguesa (LP). Se a gramática deve ser trabalhada na produção e compreensão textual e não como mero exercício analítico, como se vem defendendo há décadas em virtude de uma abordagem sociointeracionista de linguagem, trata-se, pois, de trabalhar a análise linguística integrada à produção oral e escrita, leitura e compreensão.

O autor também sugere que a escola deve ocupar-se da fala propondo um paralelo de análise com a escrita. Mesmo que a escola se dedique preferencialmente ao ensino da escrita – pois esta ocupa papel central na vida das sociedades letradas – recomenda uma dupla proposta de trabalho: por um lado, trata-se de um objetivo para a Linguística que deveria continuar se dedicando à descrição da fala; por outro, é um convite para que a escola amplie seu leque de atenção. Assim, considera a língua falada como ponto de partida e a escrita como ponto de chegada. Além disso, Marcuschi afirma que a escrita torna o aluno bimodal, que significa ter o domínio duplo da língua materna, isto é, ele domina a modalidade de uso falada e escrita. Para este autor (MARCUSCHI, 1996: 5), quando se fala em aluno “bimodal”, supõe-se que esse aprendiz seja o da escrita no dialeto padrão, sem contudo identificar a escrita com o padrão, uma vez que existem fala e

escrita padrão e não-padrão. Não podemos, segundo o autor, relacionar a idéia de escrita/padrão e fala/não-padrão. Fala e escrita são modalidades de uma só língua. Dessa forma, o autor toma “bimodalidade” para caracterizar um duplo domínio da língua materna em relação às modalidades de uso da língua falada e língua escrita. Assim, o aluno, ao adquirir a escrita, está adquirindo outro estilo. Podemos também falar em “dialeto”, mas num sentido um tanto impróprio, como observou Stubbs (1986), já que falar em dialeto padrão como coincidente com a escrita seria o mesmo que identificar escrita com padrão. Não se trata, pois, de dominar dois dialetos da língua e sim de dominar duas modalidades de uso da língua.

Outra relevante contribuição para a incorporação da língua falada na escola é a de Castilho (2000), afirmando que o professor deve trabalhar na perspectiva da adequação das variedades à situação de comunicação, o que fará com que o aluno, caso já não conheça, passe a fazer uso do padrão culto em determinadas ocasiões. O autor aclara sobre as relações entre língua falada e língua escrita, já que propõe um ensino voltado não para o traçado de características de uma modalidade oposta à outra, mas do “emparelhamento da língua falada e da língua escrita”, consoante Marcuschi. Para isso, o professor deve proceder a uma análise baseada numa diversidade textual, que pode promover uma compreensão das relações do *continuum* fala-escrita (CASTILHO, 2000: 24). Uma vez que “via de regra o aluno não procede de um meio letrado” (op. cit), defende que o ponto de partida para a reflexão gramatical será o conhecimento lingüístico de que os alunos dispõem ao chegar à escola: a conversação.

Vale ressaltar, ainda, as contribuições dos PCN de terceiro e quarto ciclos para o ensino da oralidade (BRASIL/MEC, 1998). Embora seu advento tenha suscitado discussões, reflexões e, acima de tudo, muitas críticas, as considerações para o campo da linguagem na educação foram muito

relevantes. O fio condutor das aulas de LP, nesse documento, é o gênero discursivo, corroborando com o que já vinha sendo discutido nos meios acadêmicos: a adoção de uma abordagem sociointeracionista de linguagem. Dessa forma, questões como variação linguística, letramento, refacção de textos, uso e análise de gêneros orais e escritos foram veementemente abordados. Ainda que de forma teórica, muitas contribuições para o ensino de linguagem integraram um único documento.

Em vista de todas as contribuições, reafirma-se cada vez mais a necessidade de um sólido embasamento teórico do professor para uma prática proveitosa. Contudo, no que tange às questões de oralidade, tanto em pesquisas com professores (MAGALHÃES, 2005-2006 quanto em análise de livros didáticos de 8ª série (MAGALHÃES, 2007), observamos uma prática ainda bastante inicial. Questões como “falar com os colegas”, “conversar com seu professor”, “corrigir exercícios em voz alta”, são consideradas atividades de oralidade por excelência, contrariando o que se espera para a efetiva educação da oralidade do aluno.

Partimos, na próxima seção, para a análise dos documentos sob crivo na nossa pesquisa: Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio 2009 (BRASIL, 2008).

A ORALIDADE NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA ENSINO MÉDIO: OBJETIVOS E CRITÉRIOS

As Orientações Curriculares para Ensino Médio (OCEM) (BRASIL/MEC, 2006) tomam como base para o ensino de LP uma concepção interacionista de linguagem. Assumem que, em virtude da variação e da mudança que as línguas sofrem, deve-se levar em conta no ensino as situações de uso da linguagem no dia a dia, trazendo para a sala de aula textos que circulam

na sociedade a fim de ampliar a linguagem utilizada pelo aluno, criando condições para que ele atue

nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexa globalizada – sem que, para isso, é claro, se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades. Isso significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes etc. Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido (BRASIL/MEC, 2006, p. 29).

Nessa direção, as OCEM (BRASIL/MEC, 2006) recuperam pensamentos que já circulam há algum tempo nos meios acadêmicos: que as práticas classificatórias e prescritivistas não se encaixam mais na formação do leitor que queremos para atuar em tal sociedade. Para tanto, é vital adotar uma postura de que o aprendizado da língua somente pode ser compreendido na interação, levando-se em conta os participantes, seus objetivos comunicativos e as escolhas linguísticas nela presentes.

No que tange à **oralidade**, o documento adverte que se deve propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de fala e de escuta. Nos processos de produção e recepção de textos, as Orientações advertem que se deve atentar para as especificidades da modalidade usada, falada ou escrita. Orienta-se que o aluno conviva com produção oral não só no nível mais informal, mas que abarque uma complexidade que exigirá dele recorrer a estratégias linguísticas, textuais e pragmáticas em relação ao contexto da

situação comunicativa. Além disso, é necessário que se dê ferramentas de análise do uso da linguagem, em função do contexto. Mostra também que o aluno tome a língua oral não só para descrição dos aspectos linguísticos, mas também para reflexão sobre o uso de um dado recurso linguístico na prática em que a fala se dá.

Assim, em virtude do afinamento com os estudos recentes de várias áreas da Linguística, reforça-se a necessidade de trabalho de produção, recepção e análise de textos orais, não numa orientação dicotômica e oposicionista e, sim, mostrando que a oralidade e a escrita são modalidades de uso da língua, incluindo aí as práticas de linguagem nascidas na/da tecnologia digital, que também permitem a recorrência *online* desses dois tipos de modalidade.

Na seção das OCEM (BRASIL/MEC, 2006) intitulada “Organização curricular e procedimentos metodológicos de abordagem de conteúdos” fica mais evidente a concepção de oralidade veiculada pelo documento, que passamos a abordar abaixo. Essa seção apresenta dois quadros, que contemplam dois eixos organizadores:

- Eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio – práticas de linguagem – **Atividades de produção e de recepção de textos.**
- Eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio – Análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de linguagem – Foco das atividades de análise.

Reorganizamos, a partir desses dois quadros, um novo quadro relativo às atividades de oralidade encontradas para melhor visualização e, nelas, criamos nossas categorias de análise:

ATIVIDADES DE ORALIDADE PARA O ENSINO MÉDIO (OCEM, 2006)		
TIPO GERAL DE ATIVIDADE	DETALHAMENTO DA ATIVIDADE/EXERCÍCIOS	DESCRIÇÃO/OBJETIVOS
PRODUÇÃO	produção de gêneros da oralidade e leitura oral	conhecer os gêneros da oralidade; saber agir nas práticas orais;
RECEPÇÃO DE TEXTOS	escuta de gêneros (do aluno ou não)	analisar aspectos da oralidade; contribuir com o saber de práticas acadêmicas e de aprimoramento profissional;
ANÁLISE	Retextualização	produzir novo texto a partir de texto base, do oral ao escrito, ou do escrito ao oral; aprofundar conhecimentos sobre continuum oral-escrito;
	análise linguística	investigar as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre variação lingüística, níveis de formalidade, etc. avaliar/revisar/refazer o próprio texto; refletir sobre valores, ideologias e preconceitos que perpassam os gêneros em estudo; conhecer/entender aspectos pragmáticos envolvidos na situação (papéis sociais, relação entre participantes, função sociocomunicativa do gênero etc)

Tabela 1: Atividades de oralidade das OCEM / Fonte: Catálogo OCEM/2006:

A partir da análise desse quadro, percebemos que as OCEM (BRASIL/MEC, 2006) preconizam não só a produção da modalidade falada por meio de gêneros orais, em que o estudo da língua falada está em foco, como também ressaltam as atividades de escuta e análise a partir de produções reais. Ou seja, entende-se que a reflexão parte do contato direto com a modalidade falada da língua, e não só com textos escritos como em muitas atividades de livros didáticos (MAGALHÃES, 2007). Na escuta, a própria modalidade falada está em foco na análise, permitindo-se, entre outros, que se percebam a função dos participantes, a relação de simetria/assimetria de participantes, a estrutura de participação dos interlocutores no evento de fala, a forma de distribuição das falas etc. As atividades de escuta por meio de gravações contribuem para o aluno no entendimento da relação oral-escrito, uma vez que se pode transcrever os dados, voltar a trechos que não tenham sido bem compreendidos, dar ênfase a trechos que mostrem características típicas da fala, entre outros.

Nesse sentido, fica claro que a concepção de oralidade das Orientações Curriculares abrange imprescindivelmente três tipos de atividades para o estudo da língua falada (escuta, produção e análise). Percebemos, desse modo, que as OCEM estão na direção dos documentos oficiais voltados ao segundo segmento do Ensino Fundamental, em que a modalidade falada é o foco do trabalho de produção, escuta e análise da língua oral. Assim, compreendemos que o documento do Ensino Médio dá continuidade ao processo iniciado de 5^a a 8^a série (MAGALHÃES, 2007).

Passaremos agora à análise das questões de oralidade no Catálogo do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio de 2009 (BRASIL/MEC, 2008).

A ORALIDADE NO CATÁLOGO DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO (PNLEM)

O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) foi implantado em 2004 e prevê a distribuição de livros didáticos para os alunos do Ensino Médio de todo o país, em diversas disciplinas. O PNLD (Programa Nacional do Livro didático, que existe desde 1996 para outros segmentos) e o PNLEM têm basicamente, as mesmas etapas e funções. No tocante à Língua Portuguesa, são distribuídos livros didáticos e dicionários e, através do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), há distribuição de obras de referência, de literatura e de apoio à formação de professores para as escolas do ensino fundamental. As etapas até o livro chegar às escolas são muitas, como inscrição das editoras, triagem, avaliação, produção e envio do guia do livro (ou catálogo), publicado pelo FNDE, escolha, pedido, aquisição, distribuição etc. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) lança um edital, a cada três anos, para que os detentores de direito autoral possam inscrever suas obras didáticas, com o intuito de garantir a qualidade dos livros distribuídos. O edital estabelece as regras para inscrição e apresenta os critérios pelos quais os livros serão avaliados (BRASIL. MEC. 2009).

O Catálogo de Língua Portuguesa está organizado da seguinte maneira: após breve introdução, são apresentadas as resenhas das obras avaliadas e aprovadas – em 2008 foram 11 coleções aprovadas. A análise está centrada em critérios comuns como correção e adequação conceituais e correção das informações básicas, coerência e pertinência metodológicas e preceitos éticos. Além disso, consideram-se também questões relativas ao livro do professor, à ilustração, à impressão, sumário etc.

No anexo do Catálogo, há uma ficha de avaliação através da qual podemos ter acesso aos critérios pelos quais as obras foram aprovadas especificamente no tocante às questões de Língua Portuguesa. Assim, são ressaltadas questões

de leitura, produção textual, oralidade, bem como de conhecimentos linguísticos. No que tange à oralidade, há apenas um critério, no item “Atividades de produção textual”, que transcrevemos abaixo, que concerne ao presente tema:

As atividades de produção textual:

a) a f) (não concernem ao tema)

h) propiciam o desempenho do aluno em relação a diversos gêneros textuais da modalidade oral?

Tabela 2: Atividades de oralidade do Catálogo PNLEM/2009. Fonte: Catálogo PNLEM, p. 131

O que se percebe nesse critério é que não se dá à oralidade o devido espaço que, como vimos, é necessário na escola. A única atividade proposta, segundo esses critérios, é que o aluno produza gêneros orais. Não se possibilita, assim, atividades de reflexão e análise desse uso, como preconizam as OCEM. Ademais, escuta, análise, retextualização não constam dos critérios do catálogo, permitindo, desse modo, que os livros não abordem tal questão, dando a entender que apenas o uso feito em sala de aula propiciará um conhecimento linguístico sobre a oralidade. Fica clara a inexistência de sistematização de conhecimentos sobre o contínuum oral-

escrito. “Oralidade”, segundo o Catálogo PNLEM 2009, é entendida como atividade que promove apenas o **uso** da língua.

ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE ORALIDADE: OCEM X PNLEM

Ao analisarmos os dados acima, percebemos que as divergências quanto à oralidade dizem respeito aos tipos de atividades propostas. Enquanto as OCEM enfatizam o uso na modalidade oral para estudo da oralidade, por meio de atividades de escuta, produção e análise linguística, incluindo retextualização, o Catálogo do PNLEM de Língua Portuguesa se restringe a apenas delimitar as atividades de oralidade a produção de gêneros orais. Atividades como escuta e análise da língua, fundamentais ao conhecimento linguístico do aluno no campo da língua falada, são desconsideradas. Desse modo, para visualizar a diferença entre as propostas dos dois documentos, elaboramos o quadro abaixo:

ATIVIDADES	ANÁLISE LINGUÍSTICA DO TEXTO ORAL	ESCUITA	PRODUÇÃO
OCEM (2006)	X	X	X
Catálogo PNLEM (2008)			X

Tabela 3 - Comparação entre tipos de atividades de oralidade: OCEM x PNLEM

Assim, as concepções de oralidade das OCEM e do Catálogo PNLEM/2009 são divergentes: as Orientações configuram-se como um documento mais específico e detalhado, numa visão completa do processo. Já o segundo apresenta uma visão genérica, até mesmo superficial e restrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, pretendíamos fazer uma comparação entre as concepções de oralidade nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL/MEC, 2006) e Catálogo PNLEM/ 2009 (BRASIL/MEC, 2008). No Catálogo PNLEM (BRASIL/MEC, 2008), percebemos que o uso é o aspecto principal, desconsiderando-se outras atividades fundamentais ao desenvolvimento da proficiência oral do aluno: as atividades de análise da língua falada, do contínuo oral-escrito, bem como de atividades de escuta. Nas OCEM (BRASIL/MEC, 2006), são propostas atividades em que o aluno é exposto a dados reais de fala, gravados ou não, de forma sistematizada, envolvendo escuta, produção, análise e retextualização, para que apreendam conceitos sobre a modalidade oral utilizando-a e analisando-a em situações controladas de interação.

Acreditamos que a dinâmica das atividades das Orientações, de forma sistematizada, confere ao aluno um aprendizado bastante consistente no que tange à língua falada. Ademais, o desenvolvimento da oralidade, como já afirmamos, resulta em conhecimento linguístico mais amplo, que possibilite até mesmo – simultânea e não preferencialmente – um melhor desempenho na escrita, bem como o domínio das regras sociais que regulam as cenas comunicativas orais.

Constatado que os documentos em questão apresentam concepções diferentes em suas bases, resta-nos saber se os livros didáticos de LP do Ensino Médio estão mais atrelados a um ou outro documento, próximo passo desta Pesquisa. O que supomos, neste momento, é que os livros didáticos,

aprovados pelo PNLEM, abarquem poucas atividades de oralidade. O que agrava esse fato é que, em geral, dá-se mais ênfase às atividades de escrita no Ensino Médio, em virtude de muitas escolas seguirem programas de vestibular nesse segmento, em detrimento daquilo que as OCEM defendem: um refinamento de habilidades adquiridas ao longo da jornada escolar.

É imperativo que sejam desenvolvidas pesquisas sobre a oralidade no ensino a fim de reforçar ao professorado a relevância do tema. Tais pesquisas, de prioritária importância na agenda dos Estudos Linguísticos, podem proporcionar uma visão mais ampla das questões aplicadas em favor de uma melhor contribuição com a Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. (1998) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL/MEC. (2005) *Guia de livros didáticos PNLD 2005: Língua Portuguesa / Ministério da Educação*. – Brasília, MEC. (volume 2; 5ª a 8ª séries).

BRASIL/MEC. (2006) Secretaria de Educação Fundamental. *Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: Ministério da Educação. (Orientações curriculares para o ensino médio; vol. 1).

BRASIL. MEC. (2009). *Língua Portuguesa: Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009 / Secretaria de Educação Básica, FNDE* – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2008. 136p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12371&Itemid=86>. Acesso em 03/07/2009

CASTILHO, Ataliba Teixeira. (2000). *A língua falada no ensino de português*. 2. ed. São Paulo: Contexto.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. (2005/2006) Oralidade na sala de aula: alguém “fala” sobre isso? *Revista Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação / UFJE, Colégio de Aplicação João XXIII*. v. 7/8, n. 1, p. 65 - p.81.

_____. (2007) *Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNL D e a prática nos livros didáticos*. 211 f. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal Fluminense.

_____. (2008) Por uma pedagogia do oral. Londrina: *Revista Signum*. v. 11, n. 2. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3053/4671>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (1996) A língua falada e o ensino de português. 6º Congresso de Língua Portuguesa – PUC-SP, 1996. (mimeo).

RAMOS, Jânia Maria. (1999) *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes.

A MISSÃO, DE ROLAND JOFFÉ: O HEROÍSMO JESUÍTA E A VILANIA COLONIAL NO DESTINO DOS GUARANIS.

José Henrique Manso
hrmanso@hotmail.com
UBI. Departamento de Letras

RESUMO

Nos meados do século XVIII, Espanha e Portugal celebram um acordo sobre as suas fronteiras junto às cataratas do Iguaçu, sem terem em conta os direitos dos índios Guaranis, entretanto, protegidos pelas missões jesuítas. É este o cenário histórico do filme de Roland Joffé, *A Missão*, cuja mensagem maniqueísta, que opõe a vilania colonial ao heroísmo jesuíta, nós analisamos em maior detalhe neste estudo.

Palavras-chave: Missão. Jesuítas. Guaranis. Colonização.
Escravidão.

ABSTRACT

In the mid-eighteenth century, Spain and Portugal sign an agreement on their border near the waterfalls of Iguazu, without regard for the rights of the Guarani Indians, however, protected by the Jesuit missions. This is the historical setting of the film by Roland Joffé, *The Mission*, whose Manichean

message, which opposes the colonial villainy to Jesuit heroism, we will analyze in great detail in this study.

Keywords: Mission. Jesuits. Guarani. Colonization. Slavery.

Na abordagem do filme *A Missão* (1986), de Roland Joffé, em contexto de estudo das relações Portugal/Brasil, incluímos os intercâmbios entre os dois povos ibéricos e os primeiros contactos com os nativos sul-americanos, pois a película não faz qualquer distinção do comportamento das gentes lusas e hispânicas relativamente aos povos indígenas que habitavam as suas colónias americanas. Além do maniqueísmo da mensagem fílmica, pretendemos ainda refletir sobre algumas circunstâncias histórico-políticas que contextualizam *A Missão*.

E começamos precisamente pelo título. Em termos gerais, por “missão” entende-se uma iniciativa religiosa com o objetivo de cristianizar povos pagãos. Trata-se, no fundo, do cumprimento do mandamento de Cristo, que exortou os seus apóstolos a darem continuidade ao seu ministério: «Ide por todo o mundo, proclamai o Evangelho a toda a criatura. Aquele que acreditar e for batizado será salvo; o que não acreditar será condenado» (*Evangelho segundo S. Marcos*, 16, 15-16). Neste sentido, S. Paulo foi o primeiro grande missionário, ao levar o cristianismo a um público greco-romano, conseguindo que a doutrina de Cristo transcendesse as raízes judaicas a que esteve ligada durante os primeiros tempos da Igreja. Daí, o epíteto “apóstolo dos gentios”, já que S. Paulo é considerado o primeiro missionário a conseguir levar com êxito a palavra de Cristo a comunidades não cristãs fora do âmbito do Judaísmo. Aliás, o termo “gentios” é usado por Pêro Vaz de Caminha, na *Carta de Achamento do Brasil*, para se referir aos povos indígenas. A actividade missionária da Companhia de Jesus desenvolvida a partir do Colégio de São Paulo de Piratininga, nos primórdios da segunda metade do século XVI, remete para o convertido de

Damasco e o futuro desenvolvimento urbano das envólucras até à grande metrópole de hoje demonstra o sucesso daquela instituição no cruzamento de civilizações e de crenças. E, se a cristianização paulina se limitou à pregação e ao estabelecimento de pequenas comunidades seguidoras da Boa Nova, referidas nos *Atos dos Apóstolos* e nas epístolas de S. Paulo, as missões haviam de se transformar ao longo dos tempos em algo substancialmente diferente, nomeadamente as jesuíticas estabelecidas na América do Sul entre os séculos XVI e XVIII.

Ora, é sobre uma dessas missões que versa o filme de Roland Joffé. Elas não se limitavam ao ministério da palavra, mas estruturavam-se e organizavam-se no seio das comunidades locais, respeitando alguns dos seus costumes e tradições e adaptando os princípios cristãos à realidade desses povos. A ação dos jesuítas ultrapassava em muito a cristianização dos índios e assumia também, para além da esfera religiosa, dimensões do âmbito social, económico, artístico e educativo. Cumpre-nos sublinhar este último aspeto, pois a expulsão da Companhia de Jesus do território brasileiro em 1759, por decisão do Marquês de Pombal, constituiu uma grave rutura histórica no processo educativo brasileiro, consubstanciado na altura em dezenas de missões, seminários, colégios e escolas sob a tutela dos jesuítas. Tal processo educativo começara 210 anos antes, em 1549, com a chegada ao Brasil dos primeiros jesuítas, comandados pelo padre Manuel da Nóbrega, fundador da primeira escola elementar brasileira, em Salvador, e autor do *Diário sobre a Conversão do Gentio*, batendo-se pelo fim da antropofagia entre os indígenas e da exploração destes pelos colonos brancos. Em 1553, juntou-se-lhe um outro jesuíta célebre, José de Anchieta, que compôs a *Arte de Gramática da Língua mais Usada na Costa do Brasil*, onde podemos encontrar os fundamentos da língua tupi. Tal obra foi utilíssimo instrumento na conversão dos indígenas, pois, desde cedo, os jesuítas sentiram que a conquista das almas seria mais facilmente realizada se usassem a língua dos naturais. E, naturalmente, não podemos esquecer o mais reconhecido orador eclesiástico português até aos nossos dias, o Padre António Vieira, que inclusivamente

fez a instrução elementar no Colégio dos Jesuítas, em Salvador, antes de ingressar na Companhia, em 1623. Destacou-se como defensor dos direitos humanos dos índios brasileiros e combateu a sua exploração e escravização, o que lhe valeria a expulsão do Maranhão pelos colonos, em 1661, e ainda a perseguição do Santo Ofício nos anos seguintes.

As missões guaranis-jesuíticas obedeciam a um padrão organizativo que se caracterizava do seguinte modo: dois jesuítas, apenas, constituíam a autoridade máxima em cada missão, o cura e o seu vigário, e eram tratados como “pajés brancos”; abaixo destes, estavam os regedores indígenas, eleitos anualmente entre os seus. A missão organizava-se em torno de uma igreja, cujo sino tocava antes de o sol raiar, sendo celebrada uma missa para todos. À volta da igreja, erguia-se a residência dos padres, o cemitério, a escola, frequentada por todas as crianças a partir dos sete anos, a casa do cabido, que era a administração civil do povoado, oficinas e blocos de moradias, uma para cada família nuclear, e não as tradicionais molocas coletivas dos índios, já que os jesuítas combatiam vigorosamente a poligamia. À volta deste conjunto arquitetónico, situavam-se os campos ou roças, que se distinguiam entre as familiares, as “amambai”, e as comunitárias, designadas como “tupambai” ou “terras de Deus”. Nas roças, trabalhavam diariamente os índios lavradores; outros eram boieiros, oleiros, fabricantes de instrumentos de música, escultores.... No século XVIII, as missões, também chamadas “povos” ou “reduções”, estendiam-se pelo atual estado brasileiro de Rio Grande do Sul, pelo leste do Paraguai e da Argentina e pelo norte do Uruguai. Nessa extensa região, que corresponde à verdejante planície sulista das pampas, existiam trinta povos ou missões guaranis, vivendo em cada uma delas entre mil e quinhentos a doze mil índios (Bueno 2003: 52-54; e Donato 2005: 224-225).

Recordámos sumariamente alguns factos e figuras sobejamente conhecidas, que nos permitem perceber melhor a construção de *A Missão* como filme de denúncia assumido. Este apresenta posições extremas, tratando sempre

os jesuítas como heróis, pois não há qualquer defeito que se lhes possa apontar. Os colonos desempenham o papel de vilões, sem virtude, sequer a da sensatez. É, no entanto, manifesto que a conversão das tribos ameríndias ao cristianismo e aos valores europeus levou também à destruição de um importante património cultural e à perda definitiva de algumas tradições autóctones, mas deixamos esta matéria para os antropólogos.

A Missão assume-se como um filme histórico desde a sua primeira frase:

Os acontecimentos desta história são verdadeiros e ocorreram nas fronteiras da Argentina, Paraguai e Brasil, no ano de 1750.

O cenário é, pois, a colonização da América do Sul por portugueses e espanhóis e o estabelecimento das fronteiras entre os dois impérios coloniais, realinhadas pelo Tratado de Madrid de 1750, que vinha substituir o já antigo e inoperante Tratado de Tordesilhas, assinado em 1494. No entanto, o acordo foi de curta duração e as disputas territoriais continuaram nos anos seguintes. É extraordinário como, no meio século que sucedeu ao Tratado de Madrid, foram assinados três outros acordos ibéricos, cada um substituindo o anterior, que visavam resolver a questão das fronteiras coloniais entre Portugal e Espanha: o Tratado de Paris (1763), o de Santo Ildefonso (1777) e, finalmente, o de Badajoz (1801).

Pelo argumento do filme, portugueses e espanhóis manifestam total sintonia, unidos que estão num objetivo comum: a exploração dos indígenas, protegidos pelas missões jesuítas. Em termos concretos, através do Tratado de Madrid, os Portugueses trocavam a colónia de Sacramento pelos Sete Povos, as missões guaranis-jesuíticas sob domínio espanhol que se situavam na margem esquerda do rio Uruguai, a saber: São Nicolau, São Borja, São Lourenço, São Luís Gonzaga, São Miguel, São João Batista e Santo Ângelo. O fim trágico destas sete missões explica-se, à época, pelo facto de se localizarem na fronteira entre os dois impérios em expansão. Com a proteção jesuíta, eram quase um enclave, e daí a tenacidade do Marquês

de Pombal na sua eliminação. Espanha também nada obstava a esse fim, já que a cupidez castelhana tinha os olhos postos em guaranis, para traficar, e em terras, para explorar. Jesuítas e guaranis receberam um ultimato para abandonar os Sete Povos em seis meses. Como houve resistência, a 2 de fevereiro de 1756, os exércitos de Portugal e Espanha unidos, com cerca de três mil homens e dez canhões, massacraram em combate mais de mil e quinhentos índios guaranis (Bueno 2003: 54; e Donato 2005: 225). Ciro Cardoso resume estes factos do seguinte modo:

A política de Pombal contra os jesuítas é com frequência atribuída à oposição dos religiosos à execução do Tratado de Madrid [...], tanto na Amazónia quanto no sul – em especial, teriam insuflado os índios dos Sete Povos das missões do Uruguai a resistirem a mudar-se para outras terras, já que a sua região deveria ser entregue aos portugueses, resistência que resultaria na Guerra dos Guaranis (1754-1756). (Cardoso 1990: 107).

Tendo em conta este contexto histórico, o filme projeta a morte anunciada da missão de São Carlos, que passaria a ser parte integrante do território português, o que implicava necessariamente o seu fim, pois eram essas as ordens que o Marquês de Pombal ditava a partir de Lisboa.

Uma das cenas iniciais do filme mostra um grupo de índios atirando ao rio um jesuíta amarrado a uma cruz. Tal como o sacrifício de Cristo, o efeito do martírio não foi a renúncia à evangelização, mas foi o móbil que levaria à fundação de uma missão nessa terra isolada e hostil. Para chegar a ela, era necessário atravessar um rio, escalar as íngremes cataratas do Iguaçu e vencer depois os perigos da densa floresta. O padre Gabriel, personagem interpretada por Jeremy Irons, realiza esse árduo percurso com o objetivo de cumprir o que o seu antecessor não conseguira e, na floresta, estabelece relações com alguns índios guaranis através da música que divinamente vai fluindo da sua flauta. Não havendo outro meio de comunicação entre eles,

pelo desconhecimento mútuo das línguas, a música desperta a curiosidade e a empatia dos índios, embora um deles lhe quebre a flauta que um outro recolhe para entregar posteriormente a Gabriel. Na verdade, graças a essa linguagem universal, os guaranis acabam por aceitar a presença do jesuíta.

A música, da autoria do prestigiado Ennio Morricone, é, de resto, um dos elementos fundamentais do filme e, naquela cena, permite a Gabriel apresentar-se como um igual, partilhando com os nativos a sua melodia. E o impossível, ali conseguido pela música, traz-nos à memória velhos mitos clássicos, como o de Anfión, que, com os sons harmoniosos da sua lira, moveu as pedras para a construção das muralhas de Tebas (Grimal 1999: 28), e sobretudo o de Orfeu, que amansava as feras com a suavidade do seu canto (Grimal 1999: 340-341). É esse o efeito da melodia de Gabriel amolecer os corações daqueles guaranis aparentemente selvagens.

Ora, os registos históricos provam que a música foi usada de forma recorrente pelos europeus para se aproximarem dos indígenas, sendo essa, muitas vezes, a única linguagem que eles verdadeiramente entendiam e apreciavam, como depreendemos da *Carta de Achamento do Brasil*, de Pêro Vaz de Caminha:

Sobre isto acordaram que não era necessário tomar por força homens, porque era geral costume dos que assim levavam por força para alguma parte dizerem que há ali de tudo quanto lhes perguntam; e que melhor e muito melhor informação dariam dois homens destes degredados que aqui deixassem, do que eles dariam se os levassem, por ser gente que ninguém entende. [...] Além do rio andavam muitos deles dançando e folgando, uns diante dos outros, sem se tomarem pelas mãos. E faziam-no bem. Passou-se então além do rio Diogo Dias, almoxarife que foi de Sacavém, que é homem gracioso e de prazer; e levou consigo um gaiteiro nosso com sua gaita. E meteu-se com eles a dançar, tomando-os pelas mãos; e eles folgavam e riam, e andavam com ele muito bem ao som da gaita. (Cortesão 1994: 164-165).

No filme, Gabriel usa ainda a música para provar que aqueles índios não eram “animais”, tal como os colonos afirmavam, numa cena em que, estando em discussão o estatuto humano dos indígenas perante o enviado papal, que deveria arbitrar sobre o fim das missões, aparece uma criança índia a cantar tão harmoniosamente que quase todos ficam maravilhados. Vale a pena transcrever o diálogo imediato:

– *Don Cabeza, como é que se pode referir a esta criança como um animal?*

– *Os papagaios podem ser ensinados a falar, Eminência.*

– *Sim, mas como se ensina de forma tão melodiosa como esta?*

– *Eminência, esta é uma criança da selva, um animal com uma voz humana. Se fosse humana, um animal rebaixava-se aos seus vícios. Estas criaturas são letais, iletradas. Terão de ser subjugadas pela espada e obrigadas a prestar serviço lucrativo pelo juiz. O que eles [jesuítas] dizem é puro disparate.*

Fundada a missão por Gabriel, tomamos contacto com a personagem mais marcante deste filme, Rodrigo Mendoza, interpretada pelo consagrado ator Robert de Niro. Rodrigo é um mercenário que surge a capturar índios junto à missão de São Carlos. Apanha-os com armadilhas de rede como se aqueles fossem animais selvagens.

A frieza como Rodrigo abate pelas costas um índio que fugia, o diálogo cobarde que mantém com Gabriel, ao esconder-se na selva para não assumir frontalmente os seus atos, a altivez com que entra no povoado dos colonos com os índios acorrentados e a sua venda, como se tratasse de simples mercadoria, mostram-nos uma personagem implacável, fria e desprovida dos mais elementares sentimentos humanos. No entanto, tudo isso é contrariado pelas cenas seguintes, que demonstram a forte afeição que sente

pela mulher, Carlotta, a única personagem feminina que tem voz no filme, e pelo irmão, Felipe. Todavia, a mulher confessa-lhe a sua paixão pelo irmão e ele próprio os surpreende no leito. Rodrigo procura retirar-se, movido pelo amor fraterno que sente, mas, perseguido por aquele, que lhe pede satisfações, acaba por matá-lo em duelo. Dito assim, os factos parecem soar a telenovela, porém, no contexto do filme e com o superior desempenho de Robert De Niro, adquirem uma outra dimensão e despoletam a ação para a cena seguinte, uma das mais comoventes de toda a película.

Acabrunhado pelo remorso, Rodrigo não come nem age e é em estado quase vegetal que Gabriel o encontra e lhe lança um desafio redentor. Convence-o a acompanhá-lo à missão e a tornar-se útil ao povo que antes perseguira ferozmente. Rodrigo empreende, então, o seu calvário salvador, acompanhando os jesuítas naquele árduo percurso até à missão, com um peso amarrado ao corpo. Essa sua cruz é composta por elmos, espadas, armaduras, ou seja, Rodrigo carrega os símbolos do seu passado e dos seus crimes, que, nesse momento, pretende reparar. O esforço e o suplício atingem tamanha dor que um dos jesuítas, apiedado, corta as amarras que prendiam o peso ao seu corpo. Rodrigo desce a íngreme escarpa por onde as suas antigas armas rebolam e recupera-as. No topo das cataratas, encontra os índios que, reconhecendo-o, começam por maltratá-lo. Todavia, é um dos guaranis que o livra do peso, provocando em Rodrigo profunda comoção, expressa num misto de choro e riso – a parte mais emocionante de todo o filme. Nesse momento, assistimos à perfeita conjugação dos dois elementos que marcam efetivamente a excelência do filme: uma soberba interpretação da personagem aliada à música comovente de Morricone. É a mesma simbiose que encontramos na chegada de Gabriel ao planalto, a que já nos referimos atrás. Uma vez mais, aparece sublinhado o heroísmo jesuíta. Gabriel consegue reparar o irreparável, ou seja, não só redimir o homem, mas também fazer do mercenário Rodrigo um jesuíta que, doravante, renunciaria ao passado violento e participaria ativamente nas tarefas da missão.

Decerto, as missões implicavam que os índios, apoiados pelos jesuítas, tivessem voz e terras, o que colidia frontalmente com os interesses coloniais, e é a discussão de tal facto que ocupa a maior parte do filme. Apesar de a Igreja Católica não constituir o alvo principal, mas sim a desenfreada e inumana colonização que os dois povos ibéricos levaram a cabo na América do Sul, também aquela não deixa de ser asperamente criticada ao seu mais alto nível. O cardeal Altamirano, representante do Papa, apresenta-se como mediador e juiz a quem cabe decidir sobre o futuro das missões, presidindo às audiências entre colonos e jesuítas, que tentam provar a necessidade de se conservarem essas estruturas sociais. Embora ele próprio já tivesse pertencido à Companhia de Jesus e apesar de ter oportunidade de observar *in loco* o trabalho meritório que era realizado nas missões, acaba, no entanto, por “lavar as mãos” como Pilatos. A atitude do Cardeal parece, assim, simbolizar a postura da Igreja nesses anos conturbados, ao renunciar aos seus membros, os jesuítas, para atender, porventura, a outros interesses mais obscuros. Lisboa e Madrid interessavam bem mais a Roma do que essas missões longínquas e inóspitas, cujo lucro que podiam aportar ao Vaticano era “apenas” a cristianização de outros povos. Apesar de tudo isto, não deixa o espectador de desculpabilizar e até de sentir uma certa simpatia por aquela personagem, o cardeal Altamirano. Afinal, parece que não estava verdadeiramente no seu poder a resolução da questão. Ele apenas cumpria a função de mero executor das decisões tomadas pela autoridade máxima da Igreja, o Papa, esse sim, indiretamente visado, e que passavam pela não interferência nos acordos entre os dois países ibéricos. Por outro lado, Altamirano desempenha um papel de grande relevo na engenhosa técnica narrativa de Joffé: o filme abre e fecha com as palavras de uma carta dirigida ao Papa, que o Cardeal vai ditando, ou seja, todos os eventos são contados por uma personagem que neles participa, ainda que os repreve vivamente.

Mas voltemos ao imprevisível Rodrigo Mendoza, a única personagem verdadeiramente redonda, pois todas as outras manifestam comportamentos mais ou menos constantes e expectáveis. Apesar da renúncia ao passado de

violência, de que o seu ingresso na Companhia de Jesus parece ser um ponto de não retorno, Rodrigo, um simples noviço, quebra todas as regras do protocolo quando, numa audiência com o Cardeal, interrompe abruptamente Don Cabeça e o desmente, afirmando a existência de escravatura naquelas terras. De facto, ele próprio fora já traficante de escravos.

Mesmo sendo obrigado a retratar-se por ordem de Gabriel, aquela atitude deixa adivinhar que seriam vários os valores cristãos que Rodrigo poderia observar, mas não certamente o da humilhação e da obediência cega aos seus superiores, quando em causa estava a injustiça para com os desprotegidos e os indefesos. É o que acontece quando renuncia às ordens e, juntamente com os índios, organiza a defesa da missão, preparando um exército rudimentar para enfrentar as bem apetrechadas hostes dos colonos, cuja vantagem decisiva lhes é dada pelas armas de fogo. Realmente essas armas foram determinantes na conquista de toda a América do Sul, sobretudo quando os europeus tiveram de enfrentar povos hábeis na guerra, como os Aztecas. Assiste-se, nessa altura da intriga, à cisão do grupo jesuíta: Rodrigo prepara a defesa e lidera os índios na batalha, ao passo que Gabriel celebra uma missa, assistida por mulheres, velhos e crianças, enquanto a carnificina acontece. As duas opções antagónicas parecem igualmente aceitáveis e dignas aos olhos do espectador, e a valorização dos jesuítas em nada é afetada. Aliás, as palavras de Gabriel, quando Rodrigo lhe pede permissão para lutar ao lado dos índios, são elucidativas:

Se tiveres razão, terás a bênção de Deus. Se não tiveres, a minha bênção não te servirá de nada. Se a força é a razão, então o amor não tem lugar neste mundo. Pode ser assim, mas não tenho forças para viver num tal mundo.

A batalha é encarniçada, mas o seu final é previsível. Bem poderia torcer o espectador por um final mais poético, com a vitória dos índios, mas os únicos momentos em que estes parecem levar alguma vantagem resultam

das armadilhas montadas com a supervisão militar de Rodrigo e das armas e pólvora roubadas aos invasores. De resto, temos gente quase indefesa a ser barbaramente assassinada pelos soldados, que não respeitam a própria religião, pois nem sequer param o massacre durante a procissão religiosa presidida por Gabriel e não hesitam em incendiar a própria igreja.

Na verdade, o filme demonstra que a arma mais eficaz dos índios na defesa das missões seria a sua sensibilidade artística. Já aqui referimos a cena em que Gabriel procura provar a humanidade dos guaranis apresentando o canto de uma criança indígena, mas acrescentemos-lhe outras duas cenas: ao mostrar a missão a Altamirano, Gabriel diz que os índios são exímios artesãos de instrumentos musicais, alguns deles usados nos mais afamados palcos europeus; e noutra cena, assistimos a um momento musical extraordinário, com os indígenas a entoarem divinamente o *Ave Maria*: uma vez mais, o maestro Morricone tem grandes responsabilidades na comoção que a cena provoca. *Mutatis mutandis*, poderíamos aplicar aqui três versos do poeta latino Virgílio:

(...) os nossos versos, porém, / têm tanta força entre as armas de Marte, ó Lícidas, quanto dizem / ter as pombas caónias quando se aproxima a águia. (Bucólica IX, v. 11-13, tradução nossa).

O realismo do filme deve muito ao facto de o realizador ter escolhido para interpretar o papel de Guaranis não atores profissionais, mas uma tribo verdadeira – os Wuanana, do sudoeste da Colômbia. Apesar de numerosos, pois na tela contracenam mais de duzentos índios, destacam-se ligeiramente apenas o chefe da tribo e uma criança que acompanha Rodrigo, não havendo nenhum que tenha particular relevância, o que parece paradoxal, pois, sendo os índios meros figurantes e como que uma parte do próprio cenário, são também eles o núcleo do filme. Mas o efeito atinge a excelência e a mensagem, que acaba por se impor, parece a seguinte: mesmo sendo o foco a situação dos índios naquela época, eles não tinham qualquer relevância

ou voz, o importante era a disputa que acontecia em nome deles e das suas terras.

Premiado, em 1986, com a Palma de Ouro do Festival de Cannes, *A Missão* evidencia o lado mais cruel da colonização ibérica e as atrocidades de que os índios foram vítimas na América do Sul. Embora o seu fundo histórico pudesse levar-nos a ter um olhar distante, acontece que poucos filmes nos tocam como este, essencialmente por causa de três fatores: a música, os cenários deslumbrantes e sobretudo o destaque dado às relações e aos sentimentos humanos, ou à falta deles. Diríamos mesmo que, a determinada altura, sentimos não serem os elementos históricos os mais importantes e marcantes no filme, antes as vivências das personagens: por um lado, extraímos a lição histórica, aplicável às atitudes reprováveis dos colonizadores peninsulares nos meados de Oitocentos; por outro lado, temos uma mensagem humanista, comum a todos os tempos em que houve seres humanos abnegados na defesa dos mais fracos. E, neste sentido, as personagens interpretadas por Jeremy Irons (Gabriel) e por Robert De Niro (Rodrigo) ficam gravadas na memória – o pacifismo de um jesuíta pleno de caridade e dedicação aos outros, e a força e imprevisibilidade de um mercenário convertido à defesa dos direitos dos índios, mesmo que tal implique empunhar novamente as armas a que renunciara. A narrativa histórica ganha, de facto, um outro sabor com a inclusão destas duas personagens ficcionais. Estratégia, aliás, que se repete na recente série televisiva *Roma*, onde as personagens Tito Pulo (Ray Stevenson) e Lúcio Voreno (Kevin McKidd) guiam o espectador através dos meandros da Roma do século I a.C., secundarizando figuras de grande relevo histórico. Nos dois casos, decerto, a História perde em isenção, mas ganha em interesse.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Bíblia de Jerusalém (1989). S. Paulo, Edições Paulinas.

Bueno, Eduardo (2003). *Brasil: uma História. A Incrível saga de um País*. São Paulo: Editora Ática,

Cardoso, Ciro F. S. (1990). A crise do colonialismo luso na América portuguesa. In Maria Yedda Linhares, *História Geral do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Campus.

Cortesão, Jaime (ed.) (1994). *A Carta de Pêro Vaz de Caminha*. Lisboa: IN-CM.

Donato, Hernâni (2005). *História dos Usos e Costumes do Brasil. Quinhentos Anos de Vida Cotidiana*. São Paulo: Melhoramentos.

Grimal, Pierre (1999). *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*. Coordenação da edição portuguesa por Victor Jabouille. Lisboa: Difel, 1999

Virgílio (2003 [ca. 39 a.C.]). *Bucoliques*. Texte établi et traduit par E. de Saint-Denis. Paris: Les Belles Lettres.

DA COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA À TIPOLOGIA DE ERROS.

Graça Ferreira
gmgloureiro40@gmail.com

Paulo Osório
UBI. Departamento de Letras
paulosorio@ubi.pt

RESUMO

O domínio da ortografia reveste-se de alguma complexidade e exige do sujeito falante reflexão acerca das regras que norteiam a escrita. Pretendemos, pois, analisar algumas considerações teóricas acerca da competência ortográfica, aplicando esses desideratos à sua aquisição e aprendizagem em contexto escolar.

Palavras-chave: Ortografia; Competência Ortográfica; Tipologias de Erro.

ABSTRACT

The domain of orthography reveals some complexity and demands from the speaker a reflection about the rules which guide the writing. Therefore, our intention is to analyze some theoretical premises of orthographic competence, applying them to acquisition and learning in a school system context.

Keywords: Orthography; Orthographic Competence; Error Typologies.

INTRODUÇÃO

Entendemos que a ortografia pressupõe a mobilização de um conjunto de normas institucionalizadas, cuja aplicação prática implica uma actividade de produção escrita regulada por mecanismos de natureza mental e motora. A complexidade ortográfica da língua portuguesa deve-se, entre outros aspectos, ao facto de existir uma certa inconsistência na correspondência entre fonema e grafema, em virtude de um fonema poder corresponder a mais do que um grafema e este a mais do que um fonema. Acresce a possibilidade de existirem diferentes formas de pronunciar uma palavra, podendo ser representadas na escrita pela mesma forma ortográfica, pelo que cada palavra só se escreve de uma única forma, existindo, no entanto, diversas maneiras de pronunciar-la. Segundo Silva, “a ortografia é uma técnica gráfica, vinculada por um «acordo» normativo, ou seja, é uma arte que consiste em desenhar, num espaço concreto, os grafemas definidos para o registo escrito de uma dada língua, seguindo-se um conjunto de regras combinatórias e de usos, ambos codificados” (2005: 32).

A relação fonema/grafema implica, segundo Barbeiro (Web:38), uma aprendizagem que pode ser efectuada pela via fonológica/indirecta ou pela via lexical/directa. Estas duas vias complementam-se para se poder chegar à competência ortográfica. No entanto, só por si, elas apresentam algumas limitações. O mesmo autor refere ainda que, na fase inicial da aprendizagem da escrita, o aluno recorre mais à via fonológica, mas nem sempre esta tarefa se encontra facilitada, pois o aprendente ainda não possui a consciência necessária para detectar que se pode tratar de uma palavra irregular ou que esses sons podem ter mais do que uma possibilidade para os representar, segundo as regras ortográficas. Com o desenvolvimento da competência da

leitura, o aluno adquire contacto mais próximo com a forma escrita das palavras e vai construindo o seu léxico ortográfico, associado à via lexical. Consequentemente, dependerá menos do recurso à via fonológica e poderá ultrapassar algumas das limitações que esta apresenta. A dificuldade de representação de sons leva a que, nos primeiros anos de escolaridade, alguns alunos consigam ler bem, mas apresentem dificuldades na escrita. Ainda na opinião de Barbeiro, um aspecto a que o professor deverá estar atento é ao estágio de desenvolvimento fonológico do aluno. Quando a criança tem consciência da incorrecção poderá evitar o erro. Contudo, pode não acontecer isso se o aluno ainda não tiver interiorizado a forma ortográfica da palavra, e, desta forma, o apoio na pronúncia poderá levá-la ao erro. Catach (1973), *apud* Rebelo, refere que “a ortografia nasce a partir do conhecimento de uma certa segmentação da cadeia escrita, onde o espaço em branco que separa as palavras é um signo de identificação dessas palavras” (2000: 164). Para Jaffré (1997), *apud* Brazão (2005), a ortografia designa as relações necessárias entre a norma oral e a escrita. Brazão, por sua vez, fazendo referência a Carvalho e Ehri (1986, 1997), explica que esta noção pode ser entendida sob duas perspectivas: nomeadamente a “acção de ortografar uma palavra produzindo-a por escrito e a da ortografia enquanto produto escrito, a sequência de letras na apresentação da escrita de um sistema alfabético” (2005:1). Perfetti (1997), *apud* Brazão, menciona que a ortografia:

“Incide sobre os detalhes específicos dos contratos linguísticos gerais impostos pela escrita - na forma logográfica, silábica ou alfabética - através de regras e de pequenas variações pelo modo como as unidades gráficas se ligam às unidades linguísticas. Resulta de um sistema de inter-relações distintos, sendo possível assinalar três zonas: uma central, constituída por fonogramas – grafemas que correspondem directamente a fonemas; uma zona anexa, constituída por morfogramas – grafemas de morfemas como flexões verbais e marcas de concordância; uma terceira zona constituída

por logogramas – figuras das palavras que tem por função distinguir as homófonas” (2005: 2).

Pereira *et alii* (2005:44), referindo-se a Gentry, mencionam os cinco estádios de aquisição da ortografia: o pré-comunicativo, em que a criança usa os símbolos do alfabeto para representar palavras; o semi-fonético, ligado às primeiras tentativas para usar o sistema alfabético; o fonético, em que a criança já conhece todos os sons e letras, mas utiliza a grafia fonética; o transicional, em que utiliza a grafia fonética e a convencional e, finalmente, o estádio convencional em que a base do conhecimento da ortografia está firmemente estabelecida.

Para que se faça um percurso ortográfico com sucesso, torna-se importante, segundo Barbeiro, que o aluno efectue as seguintes aprendizagens: discriminação dos sons que integram as palavras – decifração; saber como esses sons podem ser transcritos – consciência fonológica; decidir a escolha de entre as várias formas de representação dos sons aquele que está de acordo com a norma ortográfica – consciência lexical.

O ERRO ORTOGRÁFICO: ATITUDES PEDAGÓGICAS

Segundo Pereira *et alii* (2005:50), “O erro não é mais do que o desconhecimento ou a não consciência da arbitrariedade convencional da língua escrita e deve ser visto como algo de inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem, processo de construção de conhecimento sobre a escrita.” Não é inegável o facto de a ideia de erro aparecer frequentemente associada a um valor depreciativo, no entanto, em situações de aprendizagem, este pode constituir um fenómeno natural e revelador de indicadores positivos, de sinais de que a aprendizagem se está a processar.

Em termos pedagógicos, duas atitudes podem ser tomadas face ao erro: ou considerá-lo como algo de indesejável e, como tal, reprovável no âmbito do

processo de ensino-aprendizagem, ou então, como algo de inevitável nesse mesmo processo. Para Pinto (1998: 142):

“O erro ortográfico desempenha assim dois papéis. Um dos papéis está relacionado com a visão clássica de falha e constitui objecto de «censura» com vista a melhores desempenhos de acordo com a norma ortográfica estabelecida e transmitida aos aprendentes. O outro papel do erro encontra-se porventura menos vulgarizado. Trata-se, com efeito, de uma via que nos permite penetrar no modo como a escrita se pode revelar um objecto em construção a partir de conhecimentos que a criança possui no momento. E confere-nos, por isso, a capacidade de acompanhar o processo inerente ao desenvolvimento do conhecimento”.

Segundo as perspectivas de cariz mais behaviorista, a preocupação é, de facto, eliminar o erro evitando ocasiões em que o mesmo possa ocorrer. Contudo, numa perspectiva mais construtivista e numa atitude pedagógica mais acertada, o erro é encarado como uma das componentes necessárias e normais do processo de aprendizagem, que proporciona a reposição de novos saberes. Por esta razão, certos autores defendem que o professor deve estudar os “erros” dos aprendentes (Corder, 1981; Amor, 1997; Brito, 1997), porque constituem fonte de informação sobre os níveis atingidos no processo, instrumento de trabalho do professor e do aluno, norteador, desta forma, as suas acções para ajudar a superar as dificuldades na aprendizagem. Segundo Azevedo, “O erro poderá ser indicador de processos que não funcionaram na era de espera, de problemas não resolvidos (...) de aprendizagens que não foram alcançadas, de estratégias cognitivas inadequadas” (2000:68). A autora citando Odile e Jean Veslin (1992), refere que o professor ficará produtivo se considerar o erro como um estado de representações, olhando-o sem se escandalizar; o considerar como normal, constitutivo de uma aprendizagem em construção; identificar a sua natureza, sem conjecturar quanto às suas

causas que frequentemente lhe escaparão; se for capaz de encontrar estratégias variadas de remediação; permanecer, ao mesmo tempo, optimista e sem ilusões. Uma outra opinião é expressa por Barbeiro ao afirmar que “o facto de o erro ser considerado como (...) manifestação de uma aprendizagem que não atingiu os objectivos, não nos deve impedir de procurar nas incorrecções dos alunos o que elas nos podem revelar” (2007: 103). Isto porque a ocorrência de erros durante a aprendizagem assume grande importância na medida em que servem para dar conhecimento, tanto ao professor como ao aluno, sobre o modo como a mesma se está a processar, adquirindo, assim, uma função orientadora (Amaral, 1996). Daí que Amor refira a importância que a perspectiva formativa da avaliação adquire no âmbito desta problemática, uma vez que aquela vai permitir o desenvolvimento de práticas em que “o aprendente saiba a natureza, localização e extensão do seu «erro» (e) tome consciência, em paralelo, dos aspectos em que o seu desempenho é correcto e do nível atingido por esse desempenho, por referência a padrões estabelecidos e do seu conhecimento” (2003: 156).

Segundo o ponto de vista de Rio-Torto, é importante que o professor saiba diagnosticar as dificuldades que os alunos revelam, isto é, “que as saiba dissecar e explicar cabalmente, que mobilize as estratégias mais eficazes para os ultrapassar. Quando bem enquadrado e explicado, o erro pode até constituir-se como factor altamente construtivo e estruturante” (2000: 618). Delgado-Martins *et alii* (1993) são de opinião que o professor deverá prestar atenção aos “erros” dos aprendentes, olhando-os e interpretando-os como indícios que possam levar a uma programação e intervenção didáctica adequadas. Estes autores acreditam que esta forma de olhar para este fenómeno pode abrir espaço para um uso dos “erros” conducente ao alargamento do conhecimento da língua, criação de condições para o domínio das rotinas discursivas adequadas, o que poderá contribuir para os aprendentes desenvolverem a capacidade metalinguística.

CAUSAS DO INSUCESSO ORTOGRÁFICO

Enumerar as causas dos erros nos indivíduos em fase de aprendizagem escolar implica considerar uma enorme variedade de aspectos. Estes podem surgir de um processo de ensino-aprendizagem deficitário, resultante de uma inadequada formação do docente, a qual pode traduzir-se na ineficácia da resolução dos problemas de aprendizagem ou na falta de estratégias cognitivas adequadas. Pode também verificar-se o contrário, ou seja, ambientes propícios para a aprendizagem, com docentes devidamente formados, com a aplicação de metodologias adequadas de aprendizagem e a quantidade de erros na produção escrita dos alunos ser significativa.

Corder (1981) explica que se não se verificar uma relação de “um- para- um” entre o *input* e o *output* pode ser porque a natureza dos dados ou a maneira pela qual são apresentados é defeituosa, impossibilitando a sua recepção pelo aprendente, ou porque o aprendente se encontra num estágio em que os não consegue aprender. Esta situação poderá originar uma verdadeira confusão no sujeito aprendente, levando-o à criação de falsas hipóteses. Na opinião de Mira Mateus (2002), a influência dos sentidos tem um peso significativo na correcta aprendizagem da língua, uma vez que a má audição e a má visão podem constituir obstáculos que colocam o aluno em desvantagem. A autora refere ainda outros factores que podem estar na origem dos erros ortográficos, nomeadamente a influência do contexto familiar e social da criança, bem como do meio escolar por sobrecarga dos programas e regional por força dos dialectismos fonéticos. Nos casos em que as variantes regionais e sociais constituem um afastamento em relação à norma ortográfica da língua, o docente deverá “contrapor-lhes uma dicção clara do português padrão” (*idem*:104). Mira Mateus menciona, também, a influência do sexo, uma vez que se verifica a “superioridade das raparigas sobre os rapazes em matéria de ortografia” (*ibidem*). A psico-motricidade é outro

factor que igualmente condiciona a correcção da escrita, uma vez que uma “caligrafia deficiente, muito miúda, ilegível por vezes, tem uma influência dupla igualmente prejudicial: levanta a dúvida no espírito de quem lê (...) e cria uma imagem visual errada no campo dos conhecimentos, já bastante inseguros, de quem escreve” (*idem*: 106). Esta autora realça a influência que o professor pode ter numa situação de ditado, pois a forma como dita influencia a escrita dos alunos, “seja na forma como silaba, como entoa ou como pontua, o professor é altamente responsável por um certo número de erros dos seus alunos” (*idem*: 107).

Gomes, sobre esta temática, refere que não é fácil sistematizar todas as causas dos erros ortográficos, já que são “inumeráveis os factores que contribuem para que um aluno erre” (2006: 93). Galisson menciona que a origem dos erros pode também residir nas estratégias de aprendizagem: “l’utilisation trop ou pas assez systématique de la généralisation, de l’analogie (...) et même de la méthode d’enseignant utilisée” (1980:62). George Booker tem outra perspectiva sobre as causas de incorrecção ortográfica, referindo que “as crianças não erram deliberadamente ou estão convencidas que aquilo que estão a fazer é correcto, ou não sabem de todo o que estão a fazer” (1998:124). Este autor também afirma que só uma pequena percentagem de erros parece dever-se a uma disfunção interna da criança, seja ela de origem perceptual ou neurológica, ou mesmo, a resultante de um ritmo de aprendizagem lento. Este tipo de dificuldade não pode ser controlada pelo professor, pode ser apenas compensada, segundo o autor. A generalidade dos erros das crianças, não sendo daquele tipo, necessita mais de tratamento do que de compensação.

M. Fayol & J. P. Jaffré apontam como causas os chamados erros de transcrição ortográfica que consistem nas simplificações silábicas por redução ou substituição “qui correspondent à des dimensions phonétiques plutôt

que visuelles et qui se produisent également souvent à l’oral chez les jeunes enfants” (1999: 158). Meissner chama a atenção para o facto de que, muitas vezes, a criança tem um modelo de escrita que não está correcto, “por conter uma ou mais regras erradas; contudo, se nenhum exercício fizer apelo a essa regra não se dará por esse erro” (1986:7-15). Azevedo (2000) refere que o erro poderá ser um indicador de que as aprendizagens não foram alcançadas ou que a utilização das estratégias cognitivas foi inadequada. Por outro lado, os equívocos também poderão explicar outros tipos de erros que, neste caso, não são atribuíveis a falta de conhecimentos, mas a cansaço ou a falta de atenção.

Ainda há outros autores que, relativamente ao erro, o consideram como o resultado de alguma deficiência no aluno. Uma opinião bem distinta é apresentada por Perera (1984, *apud* Azevedo, 2000), o qual refere que as causas dos erros que as crianças apresentam nos seus trabalhos podem ser as seguintes: o facto de as ideias fluírem mais rapidamente do que o seu registo escrito, ocasionando omissões de palavras, repetições, combinação de dois tipos diferentes de estrutura sintáctica; a falta de estratégias de releitura durante o processo de composição; a experimentação de novas construções que não estão ainda totalmente dominadas; o uso de construções que são normais a nível da linguagem oral, mas menos aceitáveis na escrita.

A norma constitui um papel importante na tomada de decisões sobre o conceito de erro. Para Azevedo sem norma não haveria desvio. Contudo, também não existiria harmonia no uso da língua. A importância do erro resulta da institucionalização de uma determinada regra e da sua consideração social, daí que o erro tem uma componente social e cultural que o distingue de sociedade para sociedade. Na perspectiva de Femia Godoy (2000), as causas para o escasso rendimento ortográfico das crianças concernem: a ortografia em si mesma não apresentar muitos atractivos, pelo

que não desperta a curiosidade do aluno; o estudo das regras exigir um grande esforço de memória, o que nem sempre se apresenta como rentável; a lentidão dos ditados provocar o aborrecimento dos mais destros; por outro lado, o ditado obriga todos a escreverem uma série de palavras que nem sempre oferecem dúvidas ortográficas, o que também implica uma perda de tempo desnecessária; a falta de unidade dos textos propostos para o ditado, sem que exista continuidade entre eles; em muitos dos métodos utilizados o aluno não tem consciência de qual é o seu erro ortográfico e muitas das vezes o aprendente é obrigado a copiar ou a escrever frases com palavras sobre as quais não apresenta dúvidas ortográficas, contribuindo, assim, para a desmotivação.

Na opinião de Barbeiro (2007), os erros ortográficos podem encontrar as suas causas no processo de transcrição e nas competências que mobiliza: segmentação das unidades, sua identificação e representação sequencial, por meio dos grafemas. Se estas competências não estiverem dominadas podem conduzir a incorrecções que apresentam na transcrição gráfica formas incompletas, adição de grafemas, trocas de posição, trocas de grafemas ou falha de discriminação entre os segmentos em causa ou por insuficiente domínio do sistema de grafemas. Por outro lado, outra causa para as incorrecções reside no facto de o sujeito aplicar as competências de transcrição a formas que não coincidem com as representadas na ortografia: trata-se das realizações características da oralidade corrente, realizações dialectais ou sociolectais. Para além destas incorrecções devidas à transcrição da oralidade, elas também podem decorrer de outros critérios: o fonológico, regras contextuais e de acentuação; o morfológico, representação dos fonemas e sua integração em morfemas; o lexical, forma gráfica específica de uma palavra, e o critério frásico-entonacional, utilização de maiúsculas e minúsculas para a organização da sequência de frases.

Tão ou mais importante do que a procura de uma causa possível para os erros ortográficos será a preocupação de aplicar estratégias preventivas ou de tratamento às incorrecções ortográficas.

TIPOLOGIA DOS ERROS ORTOGRÁFICOS

A categorização dos erros ortográficos constitui um importante instrumento de trabalho para o docente uma vez que poderá perceber mais facilmente que tipo de erros os alunos produzem com maior frequência e fundamentar hipóteses acerca das causas que estão subjacentes à sua origem. Esta tarefa, segundo Azevedo, irá facilitar o estabelecimento de estratégias pedagógicas e possibilitará ao docente fixar-se nos processos mentais implicados tanto ou mais do que nos resultados. O mesmo autor refere ainda que as informações sobre o “tipo e quantidade de erros permitem avaliar o progresso dos alunos e a mudança nessas variáveis informa o professor sobre o processo em curso” (2000:71). Considerando que são inúmeras as categorizações de erros apresentadas pelos vários investigadores, destacaremos apenas as que nos parecem como as mais pertinentes.

Mira Mateus (2002) apresenta uma classificação dos erros ortográficos em três categorias: *Ortografia das regras gramaticais*, formação do plural, superlativo absoluto simples, numerais, verbos, conjunções, locuções, interjeições, composição e derivação; *Erros de vocabulário*, subdivididos em: ortografia do uso, confusão de letras, adição de letras, omissão de letras, homógrafas, homófonas e composição e ortografia fonética e disfonética, adição de vogais, adição de consoantes, queda de vogais, queda de consoantes, substituição de vogais e de consoantes, metátese; *Acentuação – Corte anormal – Aglutinação*. Noutra perspectiva, Pliássova cita Fomenko (1987), o qual refere que “as incorrecções dizem respeito a infracções às

regras da norma, devendo, por isso, ser tipificadas de acordo com os aspectos reguladores do uso da linguagem” (2005: 84). Nesta classificação considera as regras de *pronúncia*, de *utilização vocabular*, de *morfologia*, de *sintaxe*, de *ortografia* e de *pontuação*. Qualquer desvio a essas regras é encarado como uma infracção relacionada com a pronúncia incorrecta das palavras; lexicais, ou o uso inadequado de palavras, por desconhecimento; morfológicas; sintácticas; ortográficas e de pontuação. Para Corder (1981), os erros são considerados como falhas de omissão, de adição, de selecção e de ordem aos níveis da grafia e da fonologia, gramatical e léxico-semântico. Rebelo *et alii* (2000: 167-168), por sua vez, classificam as incorrecções como «erros de identificação de fonemas», «fenómenos fonéticos» e «confusão entre as diferentes formas gráficas de um mesmo fonema». Gomes (2006) apresenta uma sistematização dos erros ortográficos em cinco macrocategorias-tipos, subdivididas em onze microcategorias-subtipos: erros que resultam da não correspondência entre som e letra: omissão ou adjunção; confusão; inversão; erros de morfossintaxe – a nível dos morfemas; a nível dos lexemas; erros de acentuação – omissão ou adjunção; confusão de sinais; deslocação; erros de pontuação: omissão ou adjunção; confusão; erros semântico-pragmáticos. Sousa (1999) propõe outra tipologia de erros agrupada em três categorias: Classe I – *palavras fonética e graficamente incorrectas*, erros de adição, omissão, substituição, troca de posição ou inversão. Os três primeiros tipos de erros estão relacionados com a utilização errada de um código oral incorrecto. Nos erros por troca de posição ou inversão, a palavra possui todos os grafemas, mas colocados numa ordem incorrecta; Classe II – *palavras foneticamente correctas, mas graficamente incorrectas*. Estes erros são resultantes da não correspondência unívoca entre fonema e grafema, substituição de maiúsculas/ minúsculas, grafias homófonas, omissão/adição de sons mudos – <h> inicial e <e> no final, divisão /aglutinação; Classe III

– *outras* provocadas pela perda do sinal auditivo, afectando a palavra no seu todo, tornando-a irreconhecível, omitida ou sendo substituída por outra. Outra proposta é apresentada por Rio-Torto (2000): 1 – *erros grafemáticos*, afectam a representação grafemática da palavra, mas não a sua configuração auditiva ou fónica, dos quais os mais representativos são os etimológicos; 2 – *erros fónicos* que alteram a estrutura fónica e não apenas fonética e silábica da palavra. Muitos deles têm origem perceptiva, enraizando numa deficiente produção ou reprodução do fonetismo da palavra e/ou numa percepção deficitária deste. Estes podem ser divididos em: a) *erros fonéticos não motivados morfológicamente* (ex.: candeeiro / candieiro); b) *erros fonéticos superáveis com recurso à estrutura morfológica* (ex.: campeão (campeonato) / campião); c) *erros que se traduzem por adições, omissões, simplificações, inversões e substituições* e que têm repercussões sensíveis não apenas na configuração fónica da palavra, mas na sua estrutura morfológica. Trata-se de erros de expressão ou de manifestação fónica, mas de alcance lexical: *erros por adição* (ex.: assembleia / assembeleia); *erros por omissões superáveis através do conhecimento da estrutura morfológica* (ex.: adivinhar [adivinha] / advinhar); *erros de inversão* (ex.: água / auga). Estes também podem ser de natureza morfo-lexical (ex.: impressionar [pressão] / impercionar; 3) *erros morfológicos* (a autora centra-se apenas nos erros de morfologia verbal, aqueles que afectam a identidade das formas verbais, por exemplo *anda-se* em vez de *andasse*; *come-mos* em vez de *comemos*, *podemonos* em vez de *podemo-nos*, etc.).

Barbeiro (2007) dá a conhecer outra categorização de erros, agrupando-os em nove categorias: 1 - *Incorreções por falhas de transcrição entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico* devidas ao processamento dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa; 2 - *Incorreções por transcrição da oralidade*, isto é, devidas à transcrição de variedades e

registos que diferem da sua representação na norma ortográfica consagrada (ex.: *auga por água*); 3 - *Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica* (estas podem ser: contextuais – ex: *omde* por *onde* – ou acentuais, isto é, relativas à posição acentual – tónicas vs átonas – ex: *moito* por *muito* – em posição tónica o fonema /u/ não é representado por “o”); 4 - *Incorreções por inobservância de regras de base morfológica* (ex: *gatu* por *gato*, *estudasse* por *estuda-se*); 5 - *Incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra – critério lexical* (ex: *cino* por *sino*, *caicha* por *caixa*); 6 - *Incorreções de acentuação* (ex: *agua* por *água*, *á* por *à*); 7 - *Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas* – ligadas ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns/ próprios (ex: *lisboa* por *Lisboa*) e ligadas à organização das frases no texto (designadamente à utilização de maiúsculas no início do período); 8 - *Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra*, ligadas à junção de palavras (ex: *seirem* por *se irem*) e à separação de elementos de uma palavra (ex: *porisso* - *por isso*, *derepente* por *de repente*) e ainda utilização de hífen; 9 - *Incorreções de translineação* (ex: *turi-stas* por *tu-ris-tas*).

Perante esta variedade de tipologias e de categorizações, podemos concluir que não há um critério uniforme para classificar os erros. Pinto salienta a “dificuldade que por vezes representa distribuir (classificar) os erros por categorias e de em certos casos algumas palavras obrigarem a mais do que uma categoria de erro” (1998:158). No entanto, considerando que as diversas tipologias têm em conta um tipo de afastamento da forma correcta, podemos referir que algumas incorreções resultam da influência da oralidade sobre o escrito, outras assentam em critérios morfológicos, lexicais e sintácticos, outras dependem da utilização dos diacríticos e outras, também, de regras convencionais da língua como o uso das maiúsculas/ minúsculas e a translineação.

TRATAMENTO DOS ERROS ORTOGRÁFICOS

Existem duas formas de abordar o erro: 1.^a - o docente o considera como algo natural do processo de ensino-aprendizagem da escrita; 2.^a - como algo a evitar. A primeira atitude é a mais valorizada pelos investigadores, sendo até considerada por Azevedo como “fenómeno de integração de novos conhecimentos, é passagem obrigatória para o saber” (2000:65). De acordo a esta posição, o erro deve ser encarado como um instrumento de trabalho e fonte de informação, a fim de se poder ajudar cada aluno no domínio da escrita. No entanto, a escola actual ainda manifesta alguma relutância em aceitá-lo como algo de normal no processo de aprendizagem.

Ao abordarmos algumas estratégias no tratamento do erro ortográfico, convém referir que não existem modelos únicos e eficazes que possam ser tomados como os ideais. Além disso, atendendo a que cada indivíduo é um ser único e singular, as situações de aprendizagem devem ser igualmente únicas. O professor deverá adaptar a sua intervenção à realidade concreta com que se depara e aos alunos com que se confronta. Contudo, poderão ser explanadas algumas ideias e estratégias que possam servir como ponto de partida para um ensino e aprendizagem, tendo como finalidade a minimização do erro, mas não a sua erradicação, devido ao seu carácter inevitável e construtivo pelo qual é caracterizado. Cassany (2006) apresenta dois modelos de correcção opostos, que se enquadram um com uma posição mecanicista ou behaviorista e outro com uma perspectiva cognitiva e construtiva da aprendizagem:

Corrección tradicional	Corrección procesal
Énfasis en el producto. Se corrige la versión final del texto.	Énfasis en el proceso. Se corrigen los borradores previos.
Énfasis en el escrito. Trabaja con los errores de los escritos de los alumnos	Énfasis en el escritor. Trabaja con los hábitos del alumno
Énfasis en la forma. Limpia la superficie del texto (ortografía, gramática, tipografía).	Énfasis en el contenido y en la forma. Primero ayuda a construir el significado del texto y después su expresión lingüística
El maestro juzga el texto acabado	El maestro colabora con el alumno a escribir.
El alumno se acomoda al maestro. Hace y escribe lo que éste quiere.	El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir su texto
Norma rígida de corrección. La misma norma estándar para todos los alumnos y para todos los escritos.	Norma flexible. Cada alumno tiene un estilo personal de composición y cada texto es diferente
Corrección como reparación de defectos como consecuencia de desconocer las reglas de gramática.	Corrección como revisión y mejora de textos, proceso integrante de la composición escrita

Tabela 1- Modelos de correção do erro ortográfico segundo Cassany (2006).
Adaptado.

Amor apresenta um quadro referencial pertinente em relação ao tratamento do erro. Defendendo a teoria de que este faz parte integrante da aprendizagem e que é necessário que o aluno conheça as suas características, propõe “a gestão progressiva do erro”, em sequência de actividades que se destinam a integrar a detecção e o tratamento do erro, em quatro etapas:

- *Identificação e categorização do erro.* O professor deverá, nesta etapa, detectar e analisar os erros, tendo em conta o enunciado, o contexto e a finalidade pretendida pelo sujeito escrevente. Esta análise deverá ser feita a nível individual e não em relação ao grupo turma;
- *Ponderação das decisões a tomar* – atendendo ao facto de que é muito difícil resolver todos os problemas de todos os alunos, o professor deverá estabelecer prioridades, nomeadamente face ao aluno ou ao grupo, a frequência do erro, o tipo e o grau com que manifesta e às consequências que dele resultam;
- *Momentos de actuação face ao “erro”*- Esta fase diz respeito ao momento adequado de intervenção no imediato, a curto prazo ou a longo prazo;
- *Definição dos modos de tratamento do “erro”*. Nesta fase, o aluno deverá tomar consciência do seu erro, devendo as actividades canalizarem-se em diferentes graus de explicitação e de acordo com o ritmo de cada aluno/grupo.

Odile & Jean Veslin (1992), citados por Azevedo (2000), sublinham que o professor deverá:

- Abordar o erro como um estado de representações, olhando-o sem se escandalizar;

- Considerá-lo como normal, fazendo parte de uma aprendizagem em construção, em que os alunos não se situam no mesmo ponto;
- Identificar a sua natureza;
- Ser capaz de encontrar estratégias variadas de remediação;
- “Permanecer, ao mesmo tempo, optimista e sem ilusões”.

Azevedo (idem) sobre esta questão menciona que a base para o tratamento do erro reside em três fases: detecção/reconhecimento, identificação/descrição e explicação (cf. Corder, 1981). Na opinião de Corder (1981), enquanto os dois primeiros estádios podem ser considerados linguísticos, o terceiro já é psicolinguístico, pois procura saber o *como* e o *porque*, havendo, necessariamente, uma interligação entre todos eles. O estudo do “erro”, segundo o autor, não só ajuda a encontrar meios para o seu tratamento como também a compreender o processo de aquisição da linguagem, ajudando, desta forma, o aprendente a aprender. Porém, isto só será possível se os erros estiverem reconhecidos e organizados em categorias. Este processo permitirá igualmente detectar a regularidade dos “erros” cometidos, tornando possível sistematizá-los e formular regras que os alunos poderão seguir. Pliássova (2005), citando Besse & Porquier (1984), também destaca a importância do estudo dos erros uma vez que os resultados dessa compreensão ajudam a melhorar o ensino, o qual pode passar a basear-se em práticas e princípios mais adequados, sendo o estatuto e a importância dos erros dos aprendentes reconhecido e aceite. Torres (1993), a propósito da correcção dos erros, refere que mais importante do que o professor corrigir os erros será conseguir efectuar a mudança necessária nos processos de aprendizagem do aluno, pois só a consciência sobre as suas próprias falhas poderá ajudar a resolver o problema com mais eficácia (cf. Gomes, 1989; Gonçalves e Siopa 2005) e

isto só será passível com o desenvolvimento da reflexão linguística. Sobre este aspecto, Perera (1984) acrescenta que ensinar aos alunos técnicas de releitura e de verificação do trabalho uns dos outros, nomeadamente quando as incorrecções se situam ao nível das omissões, repetições ou das combinações de diferentes estruturas sintácticas, poderá ser a melhor das armas no combate aos erros. O trabalho de reflexão cooperativa, supervisionado pelo docente, revela-se bastante produtivo.

Pereira *et alii* (2005: 45) enumeram várias actividades que poderão ser usadas para se promover uma correcta ortografia, a saber:

- A construção de referenciais tanto para o léxico como para a gramática;
- A reprodução de palavras ou frases que deverão ser visualizadas para depois se reproduzirem sem visualização;
- A escrita - descoberta;
- O ditado de palavras e frases;
- A leitura e escrita de textos
- A revisão dos textos escritos.

Relativamente aos erros fonéticos, Pinto considera que para a criança deixar de cometer erros fonéticos é necessário promover exercícios de linguagem para que “aprenda a **ouvir**, a **reter** e a **emitir** correctamente e em que aprenda a **ver**, a **reter** e a **reproduzir/transcrever** em diferido de modo exacto” (1998: 184). Ainda sobre os erros fonéticos Rio-Torto (2000) destaca a necessidade para a correcta dicção do professor, de modo a que as

palavras sejam pronunciadas com a máxima clareza e correcção. No que diz respeito aos erros de morfologia verbal, Pinto (1998) sugere uma progressiva insistência nas conjugações dos verbos, especialmente dos verbos irregulares, que vão entrando no vocabulário cada vez mais abrangente da criança, e nas desinências próprias das variadas formas conjugadas acompanhadas da respectiva configuração ortográfica. Quanto aos erros de individualização/ identificação lexical, a autora aborda a pertinência da prática da compreensão da frase, nomeadamente dos seus termos e para a sua constituição e identificação quanto à natureza – nome, pronome, verbo – e quanto à função – sujeito, objecto, complemento. Deste modo, o aprendente poderá analisar os termos da frase enquanto grupos enriquecidos/expandidos bem como praticar o método de os expandir/enriquecer.

Mira Mateus também reforça a necessidade do conhecimento integral da palavra, o qual pode ser estimulado mediante as seguintes operações: “ouvir a pronúncia; pronunciar a palavra; usá-la numa frase; visualizá-la; ortografá-la; focar a atenção sobre as partes difíceis; escrevê-la” (2002: 110). Barbeiro faz referência à escrita colaborativa, a qual favorece a emergência de episódios ortográficos, uma vez que “na execução conjunta da tarefa, os sujeitos antecipam eventuais dificuldades (...) solicitam o esclarecimento de dúvidas quanto à forma ortográfica e procedem a esse esclarecimento” (2007: 139). O recurso à escrita colaborativa, enquanto estratégia de aprendizagem, permite o desenvolvimento da competência ortográfica. Mira Mateus (2002) menciona ainda a importância de se criar um ambiente agradável e de descontração em que a ortografia possa ser aprendida com interesse. Neste contexto, o professor deve criar momentos em que trabalhar com a ortografia adquira uma vertente lúdica, nomeadamente através do recurso a jogos ortográficos

Finalmente, referimos apenas algumas das técnicas de trabalho que nem sempre colheram as melhores opiniões, provavelmente por serem associadas

a um método tradicional com uma vertente mecanicista ou behaviorista da aprendizagem, o *ditado*, a *cópia* e a *repetição*, que conferimos nos parágrafos seguintes.

Relativamente ao ditado, e segundo alguns autores, apenas se deverá recorrer a este como instrumento de medição, isto é para fazer uma caracterização ou diagnóstico da situação (Barbeiro, 2007), ou para avaliar até que ponto a criança já possui um domínio sobre a representação visual e auditiva do material que lhe é ditado (Pinto, 1998), não devendo o mesmo ser usado como estratégia de aprendizagem. No entanto, outros autores reconhecem que o ditado poderá constituir uma estratégia para a aprendizagem da ortografia. Mira Mateus (2002) defende esta posição e diz que ao mesmo deve ser atribuído uma vertente lúdica, transformando a correcção num jogo de descoberta. Gomes (2006) partilha a mesma opinião, ao mencionar que o ditado pode apresentar uma abordagem, tão legítima quanto outras, uma vez que com ele os alunos acedem de imediato aos seus *(des) acertos*.

No que diz respeito à cópia, esta também é bastante rejeitada. Além do cariz de artificialidade e de repetição com que é conotada, parece uma tarefa desprovida de sentido, pois a acção de copiar não implica atenção nem retenção. Como alternativa à cópia tradicional, Pinto propõe a prática da *cópia diferida* que se “traduz na reprodução exacta da retenção visual correcta do material a transcrever na ausência do modelo” (*idem*:231).

Sobre a técnica da repetição, as opiniões também divergem, no entanto, o que parece importante é negociar com os alunos aquilo que irão fazer com as correcções. Na opinião de Cassany (2006), este poderá ser um passo para o êxito e para evitar que o aluno, após a devolução de um texto corrigido, se limite a guardá-lo na pasta. Daqui, depreendemos que a repetição do erro cometido poderá ser utilizada desde que o aluno lhe encontre algum sentido e que tenha consciência de que com essa medida a sua aprendizagem poderá

vir a beneficiar. Numa situação burlesca da repetição do erro sem sentido, Gomes refere a seguinte passagem:

*– Menino João, então o menino escreveu “cabeu” em vez de “coube”?
Ora vamos lá escrever trinta vezes a forma “coube”.*

(O aluno fez os “deveres” e entregou-os para nova correcção.)

*– Mas... menino Joãozinho, eu mandei escrever trinta vezes a
forma “coube” e o menino só escreveu vinte e nove!*

– Não “cabeu” tudo.” (2006:164,165).

Como damos conta, existe uma variedade enorme de perspectivas e modos de actuação face ao erro ortográfico. Em termos gerais, diremos que existem dois tipos de correcção: a centrada no professor, diferida ou imediata, e a centrada no aluno, em autocorreção ou heterocorreção. Em outras situações, poderá existir uma combinação de técnicas. O que se torna importante é que em todas as situações se verifique a consciencialização do aluno, tornando-se necessário levá-lo a reflectir sobre o erro.

CONCLUSÃO

Estamos cientes de que o processo de interpretação dos desvios à norma escrita da língua constitui uma preciosa ajuda no ensino da escrita, permitindo ao professor adequar metodologias e estratégias pedagógico-didáticas perante situações específicas de aprendizagem. Encarar o erro como construção do saber e do conhecimento linguístico deve constituir a base de trabalho de quem ensina e de quem aprende. Nesta perspectiva, o docente procura inculcar no aluno uma atitude diferente perante o erro ortográfico. Este deve ser encarado não como uma desmotivação, mas

sim como um incentivo, um estímulo de aprendizagem e de domínio da língua.

Empenhar o aluno na análise e reflexão das suas incorrecções constitui factor indispensável para a qualidade e eficiência da aprendizagem. Por outro lado, também ganha cada vez mais importância o envolvimento do docente na reflexão sobre a sua prática para ajustar metodologias e estratégias que melhor se coadunem com as necessidades de aprendizagem dos seus discentes.

As tarefas de tomar consciência do que sabemos sobre a nossa própria língua, transformar aspectos do nosso conhecimento intuitivo em reflexivo, objectivo, estruturado, constituem enriquecimento intelectual de que nenhuma criança deve ser privada, pois só compreendemos o que reflectimos. A aquisição/aprendizagem do sistema ortográfico é uma tarefa bastante complexa, tornando-se necessária uma intervenção pedagógica que privilegie a reflexão e a explicitação de pensamentos bem como o uso de estratégias metacognitivas.

Os estudos até agora realizados têm mostrado a influência positiva das actividades metacognitivas na ampliação do conhecimento ortográfico, o que se manifesta tanto nas produções textuais espontâneas como nas explicitações verbais das crianças em relação aos erros e às normas ortográficas. Quanto mais elevado o nível de abstracção e explicitação de regras ortográficas, melhor o aproveitamento do aluno e, quanto maior o conhecimento do professor sobre o funcionamento e organização da estrutura da língua e sobre os processos mentais da criança ao aprender, mais eficazes se tornam as suas intervenções e práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor, E. (1997). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever – Através e para Além do Erro*. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L. F. (2007). “Episódios ortográficos na escrita colaborativa”, in *Actas do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, pp. 111-125.
- Barbeiro, L. F. (2007). *Aprendizagem da Ortografia: Princípios, Dificuldades e Problemas*. Porto: Edições Asa.
- Barbeiro, L. F. et alii (s/d). *O Ensino da Escrita: Dimensão Gráfica e Ortográfica*, <file://www.santos.jaml.googlepages.com>, (consulta realizada em 10/1/2010).
- Besse, H. (1984). *Grammaires et Didactique des Langues*. Paris: Hatier-Credif, 1984.
- Brazão, P. et alii (2005). “Valorizar a ortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico”, in *Diversidades*, 9, pp. 24-31.
- Brito, A. (1997). “Que gramáticas ensinar?”, in *Aprendendo a Ensinar Português, Actas do II Encontro Nacional da APP*. Lisboa: APP, pp. 255-261.

Brooker, G. (1988). “The role of errors in the construction of Mathematical Knowledge”, in Commission Internationale pour L' Étude et L' amélioration de L' enseignement des Mathématiques, *Role de L'erreur dans L'apprendissage et L'enseignement de la Mathématique*. Sherbrooke.

Cassany, D. (2006). *Reparar la Escritura. Didáctica de la Corrección de lo Escrito*, 2ª ed.. Barcelona: Editorial Graó.

Corder, P. (1981). *Errors Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Delgado-Martins, R. et alii (orgs.) (2000). *Literacia e Sociedade: Contribuições Pluridisciplinares*. Lisboa: Caminho.

Ehri, L. (1997). “Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose”, in *Des Orthographes et leur Acquisition*. Paris: Delachaux et Niestlé, pp. 231-265.

Fayol, M. e Jaffré, J. (1999). “L'acquisition / apprentissage de l'orthographe”, in *Revue Française de Pédagogie*, 126, pp. 143-170.

Femia Godoy, M. (2000). “Una experiencia Sobre la enseñanza de la ortografía en un Colegio de Cáceres”, in *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica e da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, Vol. II, pp. 947-955.

Galisson, R. (1980). *D'hier a Aujourd'hui la Didactique des Langues Étrangères: du Structuralisme au Fonctionnalisme*. Paris: CLE.

Gomes, A. (2006). *Ortografia para Todos – Para (Ensinar a) Escrever Sem Erros*. Porto: Porto Editora.

Gonçalves e Siopa, M. (2005). *O Português na Universidade: da Análise Linguística às Estratégias de Ensino-Aprendizagem* (Apresentado no Seminário de Investigação da FLCS).

Meissner, H. (1986). “Cognitive conflicts in Mathematics Learning”, in *Jornal Europeu de Psicologia da Educação*, Vol. 1, nº2, pp.7-15.

Mira Mateus, M. H. (2002). *A Face Exposta da Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Pereira, L. e Azevedo, F. (2005). *Como Abordar...a Escrita no 1º ciclo*. Porto: Areal Editores.

Perera, K. (1984), *Children's Writing and Reading*. London: Basil Blackwell Publisher Lda.

Perfetti, Ch. (1997). “Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture”, in *Des Orthographies et Leur Acquisition*. Paris: Delachaux et Niestlé, pp. 37-56.

Pinto, M. G. (1998). *Saber Viver a Linguagem*. Porto: Porto Editora.

Pliássova, I. (2005). *Manifestações da Consciência (Meta)linguística na Escrita Escolar: Auto e Heterocorreções de Aprendentes do 9º Ano*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).

Rebello, D. et alii (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rio-Torto, G. (2000). “Para uma Pedagogia do Erro”, in *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica e da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, Vol. I, pp.595-618.

Silva, I. (2005). *Contributos para o Ensino da Escrita. A Materialidade da Escrita em Textos de Alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. Porto: CRIAPAS.

Sousa, O. (1999). *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas*. Lisboa: ISPA.

Torres, S. (1993). *Aprender de los Errores*. Madrid: Editorial Escuela Española.

O TEMPO, O ESPAÇO E O HOMEM, NA *IMAGEM DA VIDA CRISTÃ* DE FREI HEITOR PINTO.

António dos Santos Pereira
Departamento de Letras da UBI
Investigador integrado do CHAM
asp@ubi.pt

RESUMO

Frei Heitor Pinto (1520-1584) dispôs de actualizados recursos bibliográficos tanto no Mosteiro de Santa Maria de Belém, em Lisboa, como no Colégio de S. Jerónimo, em Coimbra e nos principais centros editoriais europeus, por onde passou, e beneficiou ainda do melhor aparato tipográfico então instalado em Portugal. Reputado internacionalmente pelos seus comentários bíblicos, no entanto, a sua obra mais conhecida, entre nós, a *Imagem da Vida Cristã*, repõe um conjunto inaudito de fontes clássicas e cristãs que dão aval aos temas enciclopédicos desenvolvidos no tradicional género do diálogo sob aquele título. Aqui, fica o eco do aprofundamento que esta relevante figura natural da Covilhã levou a cabo sobre as principais referências da História, da Cosmologia e da Antropologia, prometendo próximas contribuições em outros âmbitos.

Palavras-chave: Cosmologia, Cosmografia, Geografia, Antropologia, Descobrimentos.

ABSTRACT

Heitor Pinto (1520-1584), a monk of the Order of Saint Jerome, made the best use of the actualized bibliographical resources of his time: in Lisbon, at the Monastery of Saint Mary of Belem, in Coimbra, at the College of Saint Jerome, and also at the main printing European centres, profiting from the best typographical apparatus that existed then in Portugal. Already internationally recognized for his biblical comments, nevertheless, his most famous work, among us, was the dialogue *Imagem da Vida Cristã*, which reassembled an unusual collection of classical and Christian sources, sustaining the importance of the encyclopedic subjects developed by that dialogue as a traditional genre. In this paper, we shall explore the echoes of the work of this relevant figure of Covilhã on historical, cosmological and anthropological references, promising futures contributions in what concerns other fields.

Keywords: Cosmology, Cosmography, Geography, Anthropology, Discoveries.

NOTA PRÉVIA

Actualizamos a ortografia e citamos os diálogos que compõem a *Imagem da Vida Cristã* pela data da sua primeira edição e pelas siglas respectivas: no caso dos impressos em 1563, indicando a numeração dos fólhos, porquanto acessíveis *on-line* na Biblioteca Nacional de Portugal e, no que concerne aos de 1572, os respectivos capítulos, assim:

1563

Diálogo da Filosofia (DF) – Participantes: Humanista, Filósofo, Ermitão/Teólogo, nas margens do Mondego, em Coimbra (1563, DF, fls. 1-88v).

Diálogo da Vida Religiosa (DVR) – Participantes: Frade com ocupações

burocráticas e Fidalgo Português (romeiro), em estrada, na Lombardia (1563, DVR, fls. 89-145).

Diálogo da Justiça (DJ) – Participantes: Cidadão, Jurista, Matemático e Teólogo, em casa do Teólogo (1563, fls. DJ, 146-238).

Diálogo da Tribulação (DT) – Participantes: Preso e Amigo, na prisão (1563, DT, fls. 238v-309v).

Diálogo da Vida Solitária (DVS) – Participantes: Três Peregrinos, Português, Italiano e Flamengo, na estrada entre o Piemonte e a Sabóia (1563, DVS, fls. 310-406v).

Diálogo da Lembrança da Morte (DLM) – Participantes: Pai e Filho, entre Siena e Florença, no campo (1563, DLM, fls. 407-478v).

1572

Diálogo da Tranquilidade da Vida (DTV) – Participantes: Religioso Português, Religioso Francês e Filósofo, na abadia de S. Victor em Marselha, consta de 27 capítulos (DTV, I-XXVII).

Diálogo da Discreta Ignorância (DDI) – Participantes: Religioso Português, amigo lionês e amigo florentino, junto ao Ródano, à sombra de uns opacos e verdes freixos, em Lyon, consta de 10 capítulos (DDI, I-X).

Diálogo da Verdadeira Amizade (DVA) – Participantes: Teólogo português, Jurista português, Físico castelhano e Negociante castelhano, em Toledo, numa estalagem, sentados à mesa, consta de 23 capítulos (DVA, I-XXIII).

Diálogo das Causas (DC) – Participantes: Cidadão idoso, Estudante de Cânones, Estudante de Retórica e Humanidades, Estudante de Teologia e Doutor em Teologia, em casa de um cidadão, em cidade universitária em Espanha, decerto Salamanca, consta de 25 capítulos e retoma matérias desenvolvidas em outros diálogos designadamente a lembrança da morte que trata no diálogo sexto com que termina (DC, I-XXV).

Diálogo dos Verdadeiros e Falsos Bens (DVFB) – Participantes: Doutor em Teologia e Fidalgo seu Discípulo, consta de 24 capítulos (DVFB, I-XXIV).

INTRODUÇÃO

Temos em mãos o estimulante projecto de uma perspectiva global sobre o nosso patrício frei Heitor Pinto, a editar em livro, com o intuito de refazer as escassas informações sobre a sua vida, conferir os modelos e as fontes, que utilizou para elaborar os diálogos da *Imagem da Vida Cristã*, e assinalar a actualidade dos principais temas por ele desenvolvidos. Todavia, achamos por bem antecipar, em pequenos ensaios, as dimensões mais pertinentes da sua actividade intelectual, entre elas, as matérias da Cosmologia, da Antropologia e da Geografia, por alargarem a Quinhentos alguns dos temas de Quatrocentos por nós abordados em publicação anterior (Pereira, 2005).

Heitor Pinto não tratou directamente as questões epistemológicas de espaço e tempo, que serão aprofundadas nos séculos seguintes, todavia, utilizou com frequência a dialéctica da mudança e, em alguns momentos, proporcionou-nos informações sobre a representação que fazia do cosmos, a sua concepção dos diferentes espaços e a interpretação do homem em si e na relação com os outros e com Deus. De facto, no período dos Descobrimentos, aquelas sofriam alterações consideráveis. O intelectual alargava de forma inaudita o conhecimento que tinha sobre o homem e a terra e reposicionava esta no universo, mas não era ainda assim com a noção de tempo que só o evolucionismo Oitocentista re fará com os avanços então feitos pelas Ciências Naturais sob o impulso de Darwin. Em Heitor Pinto, mais do que a noção de fluir histórico e a ideia de duração, vem constantemente à liça uma perspectiva dialéctica do tempo, entendido como mudança, em oposição passado/presente.

De forma indirecta, Heitor Pinto refaz alguns dos conteúdos dos

programas escolares, cuja importância equaciona, dados os pressupostos em que assentam, e retoma o preceito délfico e mais recentemente erasmista ao questionar: “Que nos aproveita conhecer os cursos e as influências das estrelas, as virtudes das plantas, as qualidades dos elementos, as naturezas dos animais, e de todos os outros corpos mistos, se nos não conhecemos a nós (...)?” (1563, DF, fl. 40v). O conhecimento de si e do homem, a percepção do cosmos e a noção de tempo eis, pois, a tríade sobre a qual se debruçou este frade da Ordem de S. Jerónimo de forma mais demorada para, quase sempre, extrair ilações morais como veremos. De facto, Heitor Pinto desenvolve o seu pensamento em perspectiva integrada de todos os temas que nós, apenas por questões de método, aqui e em outras partes, subdividiremos.

O TEMPO: SINÓNIMO DE MUDANÇA

“O tempo perdido não se pode mais cobrar”

(1563, DJ, fl.146).

Entramos aqui no tema complexo da duração, que o historiador não pode evitar, por constituir aquela a principal referência da sua disciplina e exigir aprofundamentos sérios ao entendimento da mentalidade dos homens que viveram uma determinado época. No século XVI, o tempo percebido desde a criação do Mundo era demasiado curto e não admira a tendência em muitos para adivinhar também o seu breve fim: o apocalipse continuava em voga e a profecia não era um exclusivo de Nostradamus (1503-1556), que utilizou fontes comuns às de Heitor Pinto nos seus trabalhos, designadamente a obra do filósofo neoplatónico Iamblico (c.250-c.325), *De Mysteriis Aegyptiorum, Chaldaerum, Assyriorum*. (1563, DF, fl.18). Por exemplo, em 1560, na resposta às acusações que lhe faziam no Tribunal do Santo Ofício, frei Valentim da Luz, o bem informado, mas infausto beirão

de Vila Nova de Foz Côa, considerava que este nosso mundo teria durado no máximo 7 000 anos até ao nascimento de Cristo e depois deste não ultrapassaria outros tantos (ANTT, *TSO, IL*, proc. 8352, fl. 66). Embora convicto, frei Valentim exagerava, mesmo assim, na sua perspectiva, a duração do mundo, para demonstrar, com segurança, quão mal andava a Igreja ao disponibilizar indulgências para mais anos do que poderia haver no futuro. Toda a outra cronologia bíblica apresentava, pois, números ainda mais baixos para o tempo entre a Criação, o nascimento de Jesus Cristo e o Juízo Final. De acordo à concepção dialéctica da história, mas em versão espiritual, desenvolvida depois de Joaquim de Fiore, em três Idades, Pai - Antigo Testamento, Filho - Novo Testamento, e Espírito Santo - Milénio do Fim dos Tempos, em que parecia estar-se já, aqueles 14.000 anos ainda poderiam ser, afinal, bem menos. Heitor Pinto informa sobre o tempo do Mundo, no diálogo das causas. Na perspectiva judaica, desde a criação até ao dilúvio foram 1656 anos, e na perspectiva grega, que Eusébio de Cesareia segue, 2240 (1572, DC, XXIII). Mesmo, de acordo a este, o mundo ainda não teria cinco mil anos quando Jesus Cristo nasceu.

Com efeito, pelas fontes utilizadas por Heitor Pinto, sabemos ter percebido o passado mais remoto sob a designação de Antiguidade, como qualquer autor do Renascimento, em campo semântico em que entravam as designações de origem latina: vetusto, vetustíssimo, antiguidade, antiquíssimo. Muito provavelmente, conheceu a obra de Johannes Müller Regiomontanus (1436-1476) que, além dos calendários, recuperou Johannes de Sacro Bosco (c. 1190-1256) e toda a problemática cósmica, tanto geográfica, como planetária, inserta. Obviamente, o nosso conterrâneo utilizou também outras tábuas cronológicas em voga, por exemplo, as de Petrus de Natalibus (1370-1400), *Catalogus Sanctorum et Gestorum Eorum* (1572, DC, XXI; 1572, DVFB, XXIV). Além de tais fontes, dispôs ainda das obras dos exegetas bíblicos que tinham estabelecido datações desde a criação do mundo. No colégio de S. Jerónimo em Coimbra, o nosso frade teve acesso a dois

exemplares da Bíblia, impressos em Paris por Robert Estienne ou Robertus Stephanus, actualmente na Biblioteca Nacional de Portugal e a um outro, que o infante D. Duarte legara aos frades hieronimitas, editado por Isidoro Clario Brixiano em Veneza em 1542. Entre as cronologias estabelecidas, contava-se a que o professor de Teologia, na Sorbonne, Jean Benoit ou Johannes Benedictus (1484-1573), deixou na dita Bíblia Beneditina, que teve 35 edições entre 1541 e 1573.

De facto, o frade hieronimita manifestou uma séria paixão pela História, que define, apoiado em Cícero, de forma iterativa: “Testemunho dos tempos, luz da verdade, vida da memória, mestra da vida, mensageira da antiguidade” (1572, VFB, XIX). Porém, não se preocupou em abordar a sua principal referência, o tempo, na vertente de cômputo, antes, na associação ao tema da mudança, cujo ícone era a lua, ora em crescente ora em minguante (1572, DVFB, XIV), fazendo-o depender muito da observação do sujeito e indo por esta via ao encontro de Santo Agostinho e, portanto, dos filósofos, dos teólogos e também dos literatos. A mudança constituía, pois, em Heitor Pinto, um lugar literário clássico, na oposição passado/presente, como também temos analisado em Bernardim Ribeiro, Gaspar Frutuoso, Luís de Camões e outros. Por exemplo, a sentença, que assume, “nenhuma coisa violenta é durável” (1572, DTV, II), aproxima-o dos Profetas Bíblicos, que estuda e ensina, mas particularmente do autor da *Menina e Moça* que, decerto, leu atento ao mais clássico tema português: o da saudade. Em alguns passos, os textos de Bernardim vêm à colação em todo o seu simbolismo: “quão asinha se mudou tudo aquilo, que em longo tempo se buscou, e para longo tempo se buscava” (1563, DJ, fl. 167v). No seu todo, o diálogo da tribulação remete-nos para aquela novela Quinhentista (1563, DT, fl. 238v-309v), também para a *Consolação às Tribulações de Israel* de Samuel Usque e para o livro quinto das *Saudades da Terra* de Gaspar Frutuoso: pelas personagens, os dois amigos, e pelos lugares literários e tema: “a vida é um tormento contínuo” ou um “triste desterro”

(1563, DT, fl. 239; 1572, DVFB, XXV). Ali, aparece a torre na inerente simbólica de aprisionamento do bem e do amor que o monge de Santa Maria de Belém amplia muito mais além, remetendo ao capítulo 12 do *Livro do Génesis* (1563, DT, fls. 249v-250). O fenómeno da mudança e as respectivas consequências vêm à colação nos mais diversos exemplos de teor bernardiniano: nas pessoas e no seu estado, mesmos nos espaços e até nos símbolos (1563, fls. DT, 279-284v); no eco da saudade dos companheiros que deixa em Génova e manifesta ao atravessar as montanhas do Norte de Itália (1563, DT, fl. 296); no alto e sombrio arvoredado e na torrente da ribeira que atravessa (1563, DT, fl. 296) até encontrar um ermitão banhado em lágrimas (1563, DT, fl. 297v); na melancolia, na mágoa, na dor, no sofrimento da vida de um preso, a que um amigo tenta dar sentido ao apelar à aliança entre a vontade e a razão (1563, DT, fl. 306); no freixo, à sombra do qual se senta com os peregrinos, que encontra na fronteira entre o Piemonte e a Sabóia (1563, DVS, fl. 311v). Esta última árvore simboliza a justiça e remete para a *Consolação às Tribulações de Israel* (Usque, 1553, fl. 16). O diálogo da Lembrança da Morte decorre à sombra dos altos álamos já referenciados por nós nas obras daqueles autores (1563, DLM, fl. 421v). Nele, relembra as “lágrimas e os trabalhos deste triste desterro e miserável vale de nossa peregrinação” (1563, DLM, fl. 451), também presentes em Cristóvão Falcão e Bernardim Ribeiro. Ao insistir no vale de lágrimas da vida, o último capítulo deste diálogo é todo inspirado no mais conceituado novelista de Quinhentos (1563, DLM, fls. 472-478v).

Todas as questões do tempo se enquadram, pois, no presente do sujeito, nos seus sentimentos, na sua memória, uma das potências da alma. A saudade, as lembranças do tempo passado, a amizade e o amor fecham o primeiro diálogo que decorre nas margens do Mondego à sombra de álamos, freixos e salgueiros. A imagem do ermitão, que disserta encostado a uma “verde e sombria árvore” (1563, DF, fl. 6) e as figuras do humanista e do filósofo, muito atentos, sentados à sua volta, preenchem o cenário de tonalidades

que antecipam as de um futuro quadro romântico. As sombras das árvores frondosas, na proximidade de uma fresca ribeira, contextualizam, também, o encontro entre o frade e o romeiro no diálogo da Vida Religiosa (1563, DVR, fls. 89-145). O diálogo da Justiça termina quando o sol se põe deixando “a terra desacompanhada da claridade de seus raios” (1563, DJ fls. 237v-238). Em 1572, insistirá nas voltas que o mundo dá para questionar uma sociedade sustentada na geração de sangue e deixa aberta a porta às alterações sociais mais fáceis de compreender nos nossos dias (1572, DVFB, XIV). No fecho do diálogo da Tranquilidade da Vida, a atenção ao companheiro de viagem lembra os dois amigos das novelas em causa. O diálogo da Verdadeira Amizade aporta o mesmo tema com a descrição dos tradicionais lugares literários e o retrato das virtudes que devem presidir ao bom relacionamento de um ser humano. Confirmamos, pois, que, ao longo de toda a *Imagem da Vida Cristã*, a saudade ou a “soidade” aparece em diferentes sintagmas associada a mágoa na fórmula: “magoadas e soidosas palavras” (1572, TV, XX).

Sequer, neste passo, nos libertamos do tema do criptojudaísmo em Heitor Pinto, por nele também vemos um jogo de espelhos entre o passado e o presente, a alegria e a tristeza, a música e as lágrimas, Jerusalém e Babilónia, o sol e as trevas, a vida solitária e a vida inquieta, a pátria e o desterro e a incerteza do fluir do tempo no imperativo do futuro ou do desfecho certo deste, por ser cristão e o antecipar como fará o Padre António Vieira. Sem tão intensa carga simbólica, em alguns momentos, o ‘frade serrano’ deixa intervir um narrador para introduzir outros temas ou justificar certas tomadas de posição (1572, VFB, XV). O balanço passado/presente resulta prejudicial para este, que é sempre triste, pois mesmo o bem aparente faz aumentar a lembrança dos momentos felizes já vividos e entristece ainda mais por não ser possível recuperá-los (1572, VFB, XX). Defensor da metafísica aristotélica, mas observando a mudança, o nosso patrício manifesta, no entanto, dificuldades em aceitá-la nas questões de natureza social, ética e

política, mesmo em coisas tão simples como as novidades no vestir e no calçar (1563, DJ fls. 204-204v). Todavia, intuímos em Pinto um outro balanço presente/futuro, favorável a este por ser cristão e acreditar na transformação do ser das coisas e na metanóia. O conservadorismo do nosso frade é, pois, apenas ilusório. Parece-nos mesmo um sério progressista ao desacreditar a política de entesouramento levada a cabo pelas monarquias ibéricas (1563, DJ, fls. 205v-208), que não teria cabimento numa perspectiva cristã da vida. E quanto à organização social percebe-a na imagem do tabuleiro de xadrez, em que as respectivas peças funcionam como referentes do mundo e das hierarquias sociais, mas, em simultâneo, manifestam a atroz realidade: no fim do jogo, peões, cavaleiros, bispos, condes, rainha e rei, todos acabam confundidos no bolsão (1572, DC, II). Nos seus últimos diálogos, entrevê o mundo como uma roda-viva que altera todos os estados, validando apenas o presente eterno da virtude (1572, DVFB, IV), assim coincidindo com Santo Agostinho pela leituras dos dez volumes das respectivas *Opera*, editadas em Basileia por Froben em 1528-1529 e disponíveis na livraria do seu confrade e reitor da Universidade de Coimbra, frei Diogo de Murça. Não deixa, porém, de merecer particular atenção a regra de conduta apresentada no primeiro diálogo, decorrente da interpretação do provérbio sobre a melhor forma de aproveitar o tempo, “apressa-te devagar” (1563, DF, fl. 4v), que nos nossos dias tem inúmeras versões: “devagar que tenho pressa”; “devagar se chega ao longe”; “quanto mais pressa, mais devagar” e outras. A propósito, invoca Oppiano, Aulo Gélíio, Tito Lívio e Macróbio.

O ESPAÇO: PERSPECTIVAS CÓSMICAS, COSMOGÓNICAS E GEOGRÁFICAS

“Pela esfera se entende o mundo” (1572, DC, I).

Sempre diligente na descoberta da paternidade e genealogia das ideias, entre os melhores até ao seu tempo, Heitor Pinto soube captar as novidades.

No século XVI, a Astrologia cedia o respectivo espaço à Matemática e àquilo que hoje entendemos por Astronomia, esta, com novos e mais precisos instrumentos, súbitas ocorrências celestes e perturbantes teorias emergentes. A mais decisiva impunha o sistema heliocêntrico face ao conservador geocentrismo. Com efeito, Nicolau Copérnico (1473-1543) deixara, no ano da sua morte, o tratado *De Revolutionibus Orbium Coelestium* em que Kepler (1571-1630) se baseará para descrever o sistema solar. Desconhecemos a influência da obra do sábio polaco naquele religioso beirão. Decerto, a mesma foi obscurecida em Portugal pela grandeza do saber de Pedro Nunes (1502-1578). O Cosmógrafo do Reino pode mesmo ter participado na formação inicial do nosso frade, antes de este o reencontrar como docente em Coimbra, se comprovarmos que a formação do covilhanense tinha começado muito próxima das figuras da Corte. Não acontece, por acaso, a utilização da figura do matemático pelo covilhanense no diálogo da Justiça. Notamos que a obra daquele, *De Crepusculis*, saíra dos prelos de Luís Rodrigues no ano anterior à profissão de Heitor Pinto (1543) que pôde aceder a ela posteriormente na livraria do confrade, mestre e reitor, Diogo de Murça. Quando o hieronimita elaborou os primeiros diálogos da *Imagem da Vida Cristã*, impressos em 1563, ainda guardava bem fresca na memória a visão do cometa de 1556.

Heitor Pinto frequentou as aulas de Matemática, disciplina onde se tratavam as matérias da Cosmologia que sumariou: “os matemáticos para mostrarem as coisas do céu têm na mão uma esfera de pau, que acerta às vezes de ser de aros de peneira: e ali estão mostrando a linha equinocial, o Zodíaco com os doze signos, cada hum de trinta graus de comprimento, e doze em largura, os pólos ártico e antártico, o eixo, e os círculos, com as mais coisas do céu” (1563, DF, fls. 36v-37). Em 1563, o frade covilhanense tinha já assimilado o sistema heliocêntrico, colocando o sol “no meio dos sete planetas” (1563, DJ, 191). Decerto, o hieronimita percebeu a necessidade da Matemática para a educação do Perfeito Príncipe como veremos adiante, enunciando as

respectivas matérias que, decerto, trazem à colação ainda a Física Aristotélica assente, ele o diz:

“No conhecimento dos movimentos do céu, nos graus da altura, nos círculos e cursos dos planetas, na divisão dos climas, no mapa, no astrolábio, no quadrante, na propriedade e variedade dos ventos, nos eclipses, na arte da navegação, na cosmografia e no sítio do mundo, na quantidade da terra, na natureza dos elementos e finalmente no conhecimento da esfera” (1563, fls. 217v-218).

As perspectivas cósmicas de Heitor Pinto são invocadas tanto para ilustrar o processo do conhecimento (1563, DF, fl. 8v) como para tecer considerações éticas (1563, DLM, fl. 429) que poderemos considerar aristotélico/tomistas, embora sobrevivam marcas do neoplatonismo nas mesmas. O nosso autor confirma a existência de um primeiro motor, a hierarquização dos elementos naturais, terra > água > ar > fogo, e dos animais: deles, o superior era o leão; embora, das aves, a maior fosse a águia (1563, DJ, fl. 137). A colocação do fogo na esfera do céu, a da lua e a do ar na esfera imediatamente inferior, assumidas pelo nosso frade, conduzem-nos à Cosmologia Bíblico-Aristotélica (1572, VA, XVI). Parece que o covilhanense conhecia bem as matérias sumariadas acima e não deixa de parecer curiosa a convicção de que junto aos pólos, ora num, ora noutro, durante seis meses, o sol não se pusesse (1563, DJ, fl. 222).

Particularmente, na segunda colecção de diálogos, Heitor Pinto demonstrará elaborada erudição ao citar os autores clássicos que na Antiguidade se debruçaram sobre as matérias cósmicas como Eratóstenes e Aristarco. Estas tinham ganho actualidade com as achegas de Nicolau Copérnico à teoria do heliocentrismo, que Aristarco propusera mil e setecentos anos antes. Com sabedoria, em texto para outro fim, aquele frade de S. Jerónimo traz á colação a novidade quinhentista que tal como, no nosso clima, quer dizer, no nosso hemisfério, os homens vêem a “Estrela do Norte, sem nunca verem

a do Sul, assim”, no outro hemisfério, vêem o Cruzeiro do Sul, mas não, aquela (1572, VFB, XXIII).

O conservantismo, típico do saber erudito, levava Heitor Pinto a perspectivas cruzadas entre o saber clássico e o bíblico e as evidências trazidas pelos Descobrimentos. Ao discriminar as terras de maior nobreza, começa por Jerusalém, não tanto para mencionar os seus méritos, mas as suas mazelas, as suas derrotas e as figuras negativas que nela nasceram (1572, VFB, XVIII). Realça, todavia, de imediato, Babilónia, onde nasceram alguns varões eminentes. E não esquecerá a sua própria terra. Na boca do discípulo, prestará a melhor homenagem à notável vila da Covilhã:

“E eu vos ouvi dizer que, andando em terras estranhas, suspiráveis por Portugal. E algumas vezes vos ouvi particularmente louvar a própria terra onde nasceste, situada num lugar alto e desabafado e de singular vista, entre duas frescas e perenais ribeiras, com infinidade de frias e excelentes fontes, e cercada de deleitosos e frutíferos arvoredos, chamada antigamente Conca Júlia, e agora Covilhã” (1572, DVFB, XVIII).

A referência à naturalidade não é de estranhar. Aqui, segue o exemplo de uma das suas principais fontes, Agustino Steuco, que já depois de ter dado fim ao seu tratado, *De Pereni Philosophia*, corrige aqueles que confundiam o nome da sua localidade de nascimento, que não era Eugubium, mas Iguium. Notemos também a provável influência de Frei Heitor Pinto em D. Sebastião para elevar a Covilhã a vila notável em 1570 (Pereira, 1996: 295). Na data, aquele era prior do mosteiro de Santa Maria de Belém e provincial de toda a Ordem dos Jerónimos.

Do mundo antigo, Heitor Pinto reporta ainda as duas grandes referências urbanas: Atenas e Roma. Não esteve naquela, mas sim, nesta, que percorreu demoradamente. No tempo de Frei Heitor Pinto, a ática cidade estava

reduzida a “uma pequena e pobre aldeia de lavradores”, assim lho contara, decerto, com exagero, o marinheiro de uma nau de Veneza que lá estivera (1572, DVFB, XX). Sobre a cidade do Lácio, dá o seu próprio testemunho de curioso da Arqueologia, bem antes de os trabalhos desta ciência porem a descoberto algumas das suas ruínas, escassos indícios da magnificência que bem conhece pelos testemunhos históricos. Vale a pena observar nos especulares olhos do nosso frade o que restava da Roma antiga no século XVI:

“Estando um dia no monte Palatino, vendo se podia investigar onde estivera situado o templo de Apolo, que Suetônio Tranquilo diz que ali mandou Júlio César edificar, e outro, que Lamprídio diz que Heliogábalo mandou fazer, onde sacrificava a seus deuses, me subi ao mais alto do monte e ali estive considerando como ali fora Roma noutro tempo e o assento do imperador e que tudo aquilo agora era despovoado e destruído. Em todo aquele monte, onde foi a primeira fundação de Roma, onde os reis e depois os cônsules e depois os imperadores fizeram seu assento, não há agora habitação humana. Todo está cheio de silvas e árvores agrestes, entre as quais aparecem pedaços de edificios derribados que dão a entender os altos e soberbos paços que ali houve em outro tempo, de que agora não há senão ruínas (...). Depois que estive vendo todo o monte, lancei olhos ao monte Capitolino, onde esteve o alto Capitólio, e ao monte Célio, e ao Aventino e vi quase tudo derribado e despovoado e destruído” (1572, VFB, XX).

Servem-lhe as ruínas dos impérios clássicos para demonstrar uma acalorada simpatia pelo mundo conhecido no seu tempo, para cuja mais completa percepção, tinham contribuído as navegações portuguesas, como observamos acima, ao comparar os feitos dos heróis clássicos com os dos portugueses e ao descrever a viagem de Vasco da Gama pelo Atlântico e pelo Índico (1563, fls. 458v-459). Heitor Pinto retoma Pedro Nunes, a que voltaremos adiante,

antecipa o argumento d’*Os Lusíadas*, mais de uma vez, ao longo da sua obra e alimenta a questão do patriotismo:

“Quem duvidar dos notáveis feitos dos passados ponha os olhos nas miraculosas façanhas dos presentes e com a vista das modernas desfará a roda do pouco crédito que têm as antigas. Diz-me as que fizeram na Índia os Portugueses não mostram claramente quão pouco estimavam a vida e como tinham por gloriosa a morte em serviço de Cristo e em honra de seu Rei e de sua pátria? Aquele espantoso Dom Vasco da Gama, conde Almirante, não fez ele coisas em cuja comparação as grandezas antigas parecem pouquidades? Ele passou abaixo da linha equinocial e tórrida zona e atravessou o mar Oceano, Atlântico, Arábico-Pérsico, Índico e achou novo céu e novas estrelas, e regiões incógnitas e inauditas e descobriu outro mundo e desceu ao sul além do espantoso cabo de Boa Esperança e tornou a virar e atravessar a tórrida zona e passou por onde os antigos cuidaram que não havia passagem e descobriu as Índias Orientais e rompeu os bravos e indómitos mares e subjuguou as medonhas e terríveis ondas e domou os monstruosos peixes marinhos e conquistou terras riquíssimas e distantíssimas e houve grandes batalhas em que por muitas vezes se viu abraçado com a morte e alcançou ilustres vitórias em que com seu esforçado e invencível ânimo fez reis tributários a seu Rei e levantou a Cruz de Cristo por sinal e troféu de seus espirituais e temporais triunfos e levou a fé de Nosso Senhor, do ocidente ao oriente, e chegou onde nunca os exércitos do grande Alexandre, nem nenhum dos antigos chegaram e eclipsou a fama dos passados e espantou os presentes e deixou de si fama perpétua para os futuros” (1563, DLM, fls. 458v-459v).

Sempre informalmente, Heitor Pinto acha por bem explicar alguns fenómenos atmosféricos, designadamente o arco-íris: “o arco do céu faz-se

da repercussão e reverberação dos raios do sol na húmida nuvem” (1572, DTV, I). Não deixa de ser curiosa a explicação que tem para os sismos: “o vento metido nas cavernas e concavidades da profunda terra, desejando de sair, e subir para cima, a move com tanto ímpeto, que a faz tremer e derribar muitos edifícios” (1572, DC, XIII).

Embora cite com alguma frequência Tales de Mileto em algumas explicações cosmogónicas, Heitor Pinto não podia deixar de considerar o *Livro do Génesis*: Deus criou o mundo pela sua palavra (1572, DC, III) e criou-o para o homem, obra suprema da criação e imagem do seu Autor. Para frisar a ordem da criação, recorre ao *Hexameron* de Santo Ambrósio (340-397), cuja autoria atribui a S. Basílio (c. 330-379) e ao mais próximo Francisco Georgio Veneto (1460-1540) ou Francesco Zorzi, *De Harmonia Mundi Totius Cantica Tria*. Vale a pena recuperar o quadro paradisíaco descrito por Heitor Pinto:

“Ele criou o céu e a terra, e a luz, e os elementos e corpos mistos; ornou o céu, dourando-o com o Sol, prateando-o com a lua, esmaltando-o com as estrelas, com a perpétua ordem, excelente formosura, e maravilhosos resplendores; aformosentou a terra, revestindo-a com diversidades de verdes e cheirosas e medicinais ervas, e graciosas flores e formosas boninas, e grande variedade de sombrios e frutíferos arvoredos, enriquecendo-a de ricas minas, e deleitosos e proveitosos rios e abundância de gados e infinidade de mantimentos” (1572, DC, III).

Como dissemos, o nosso frade assentou em algumas afirmações cosmogónicas, depois de cruzar elementos entre o fundador da Escola Jónica e o desmitologizante texto do Livro do Génesis, confirmando a água como matéria-prima do universo criado (1572, DC, XVIII). Todavia, o universo, que Heitor Pinto percebe, é o mesmo de Aristóteles e S. Tomás de Aquino. Era a esfera do céu que se deslocava e só ironicamente admitiria que a terra

“andarรก dando voltas” (1572, VA, XVI). Ao explicar a estrela que conduziu os Reis Magos a Belém, salienta a opiniáo do Doutor Angélico, que confirma que a mesma não estava fixa na esfera celeste como as outras, mas livre no ar (1572, DC, XXI), de acordo a Santo Agostinho, que disse que aquela não fazia parte dos astros criados no princípio do mundo. Logo, afirmada a milagrosa exceção, continuava a aceitar as teses do Estagirita. Com efeito, Heitor Pinto conhecia bem o tratado *De Coelo et Mundo* de Aristóteles de que dispusera no Mosteiro de Santa Maria de Belém na edição impressa em Lyon por Theobaldum Paganum em 1554 (1572, DC, XX), bem como o respectivo comentário de S. Tomás de Aquino ao mesmo e dito *In Libros Aristotelis de Caelo et Mundo Expositio*. Além do Estagirita, a memória de Heitor Pinto fê-lo retomar do Aquinense alguns autores clássicos menos conhecidos que despertaram o maior interesse na Renascença, entre eles, Heraclito Pôntico, cuja mundivisão ganhava actualidade. Todavia, Pinto conhecia bem toda a informação enciclopédica dos âmbitos geográfico, astronómico e matemático, reunida em *Comentariorum Urbanorum* por Raphaele Maffei Volaterrano (1451-1522), ao seu dispor na livraria de frei Diogo de Murça. Seguramente, conheceu também Georgius Trapezuntius (1395-1484), designadamente a obra *Dialectica Octo Tractatus Continens (...)* impressa, em Évora, em 1551, ao seu dispor no Mosteiro de Belém, e as traduções para latim das obra de Ptolomeu ou *Claudii Ptolemaei Pelusiensis Alexandrini, Omnia Quae Extant, Opera, Geographia Excepta, (...) Almagesti seu Magnae Compositionis Mathematicae Opus, a Georgio Trapezuntio Tralatum, Libri XIII. De Iudiciis Astrologicis(...)*, na edição de Basileia (1544), ao seu dispor no Convento de Nossa Senhora da Graça em Lisboa e hoje na BNP.

No que concerne a representações geográficas, para Heitor Pinto, as terras mais longínquas e, de certa forma, mais desconhecidas ficavam além do Ganges (1572, TV, XXVII). Nesta parte, cabem todas as referências que o frade hieronimita fez às cartas de marear. Embora ele as use, quase sempre

em sentido simbólico, não há dúvida sobre a sua capacidade de percebê-las como instrumentos civilizacionais e que as entendera com as lições dos cosmógrafos, porventura, mesmo de Pedro Nunes. Através delas, tinha-se procedido a uma revolução na interpretação do orbe terrestre sem paralelo na história da civilização humana. O nosso autor leu e ouviu ler várias vezes as duas páginas mais gloriosas da historiografia nacional insertas no *Tratado (...) em Defesam da Carta de Marear* (1537) do seu professor Pedro Nunes, depois do regresso do Brasil de Martim Afonso de Sousa, e dirigidas ao infante D. Luís, que deixamos em linguagem corrente embora com um leve sabor arcaico e notando os exageros na afirmação da portugalidade pelo Matemático que farão escola até aos nossos dias:

“Não há dúvida que as navegações deste reino de cem anos a esta parte são as maiores, as mais maravilhosas e de mais altas e mais discretas conjecturas que as de nenhuma outra gente do mundo. Os portugueses ousaram cometer o grande mar Oceano. Entraram por ele sem nenhum receio. Descobriram novas ilhas, novas terras, novos mares, novos povos e, o que mais é, novo céu e novas estrelas. E perderam-lhe tanto o medo que nem a grande quentura da tórrida zona, nem o descompensado frio da extrema parte do sul com que os antigos escritores nos ameaçavam, lhes pode estorvar, que perdendo a Estrela do Norte e tornando-a a cobrar, descobrindo e passando o temeroso cabo da Boa Esperança, o mar da Etiópia, da Arábia, da Pérsia, puderam chegar à Índia. Passaram o rio Ganges tão nomeado, a grande Trapobana e as ilhas mais orientais. Tiraram-nos muitas ignorâncias e amostraram-nos ser a terra maior que o mar e haver aí antípodas que até os santos duvidaram e que não há região, que nem por quente nem por fria se deixe de habitar e que em um mesmo clima e igual distância da equinocial há homens brancos e pretos e de mui diferentes qualidades e fizeram o mar

tão chão que não há quem hoje ouse dizer que achasse novamente alguma pequena ilha, alguns baixos ou sequer algum penedo...”
(Nunes, 1537).

Não nos parece que Heitor Pinto tenha conhecido o trabalho de Francisco Faleiro ou a descrição que Antonio Pigafetta (1480-1534) fez da primeira viagem de circum-navegação de Fernando Magalhães, em *Viaggio Attorno il Mondo [1519-22]*, impressa em Veneza em 1550, nem ele precisava de tais conhecimentos mediados.

A condição de viajante permitiu a Heitor Pinto conhecer os países da Latinidade, e alguns espaços privilegiados durante os sessenta e quatro anos de vida que nós lhe damos entre 1520 e 1574, percebendo mais oito anos do que a historiografia tradicional em virtude das informações que nos dá sobre a sua adolescência e juventude antes da opção religiosa em 1543. Com efeito, pela autobiografia de Heitor Pinto, na dedicatória da sua primeira obra ao cardeal Infante D. Henrique, dificilmente poderemos supor que aquele rondava apenas os quinze anos quando professou em Santa Maria de Belém e registou e assinou por mão própria o respectivo termo na mais perfeita das caligrafias que conhecemos do tempo. Pelas suas palavras, a opção que fez pela vida religiosa, só pode ter acontecido depois dos vinte anos e já licenciado. Assim, consideramos a sua vocação obviamente tardia em assumido modelo augustiniano. Antes, cursara Direito e exercera a advocacia como ele diz em latim na dedicatória da sua primeira obra ao cardeal Infante D. Henrique e nós traduzimos para português:

“Embora eu tivesse sido habilitado nas letras latinas desde tenra idade e posteriormente durante alguns anos me dedicasse ao estudo do Direito Civil, tanto em Coimbra como em Salamanca, dei comigo a pensar ser aquele o estado de vida a que aspirava oprimido por muitos e turbulentos negócios e de ânimo exposto a perigos infinitos. Ante os meus olhos, era proferida aquela sentença

do nosso Deus: procurai primeiramente o Reino de Deus e a Sua Justiça e tudo o mais vos será dado por acréscimo e eu ponderando interiormente estas coisas avaliava o que era necessário para conseguir a recta via para a eternidade. Por esta causa ingressei na Ordem do S. Jerónimo onde floresce uma certa tranquilidade solitária e observância da religião e passados alguns anos enviado pelo meu superior de toda a Ordem para o colégio da Ordem para aquisição das Boas Artes, retomei os meus estudos interrompidos por longo intervalo. Aí dediquei oito anos contínuos à obra das Letras, nos quais completei todo o curso de Filosofia e de Teologia sob excelentes preceptores de elevada virtude e sabedoria e aprendi as duas línguas, a grega e a hebraica. Regressado do colégio ao mosteiro, onde eu professara, quanto pude, me apartei de todo o negócio humano e dediquei-me totalmente ao estudo das Sagradas Escrituras” (Pinto, 1561).

Através das deslocações de Heitor Pinto, em diferentes momentos, sugerimos uma escala dos seus conhecimentos geográficos dos menos para os mais amplos: em primeiro degrau, em Lisboa ou em Évora ou na Covilhã, na casa de um dos grandes do Reino, porventura, D. Cristóvão de Castro ou mesmo do Cardeal D. Henrique, ou do Infante D. Luís, fez a sua formação primária e secundária e aprendeu, decerto, a Gramática Latina, a Grega e a Hebraica em modelo já descrito por nós (Pereira, 2008: 253-254); em segundo degrau, jovem ainda, deslocou-se no eixo entre Coimbra e Salamanca, ao fazer a sua formação em Direito Civil; em terceiro degrau, no eixo entre Lisboa e Coimbra, o mosteiro de Santa Maria de Belém, o seu colégio dos Jerónimos e a Universidade de Coimbra, fez a sua formação em Filosofia e em Teologia, assistiu à partida das armadas, notou mancebas com marinheiros em aventuras em terra nos arredores do seu Mosteiro e sentiu o odor da fogueira dos mártires da Inquisição em vários momentos; em quarto degrau, em extenso e reiterado eixo de Coimbra, Salamanca, Sigenza,

Saragoça, Lyon/Marselha e Roma, exerceu a sua actividade de intelectual e docente em fase madura; finalmente, em quinto e decisivo degrau, espreitou o céu a que chegou numa espécie de escada de Jacob (1563, fl. 136, 353; 1572, DC, X; 1572, DI, X) que, portanto, fazia parte do seu imaginário, no mosteiro de Sisle, em Toledo, tendo sido gravado na sua campa, situada no claustro antigo ou claustro dos santos, o epitáfio: “Hic jacet Lusitanus ille”, devendo ser reivindicada a sua trasladação para o Mosteiro dos Jerónimo ou para um dos cemitérios da sua Covilhã.

Crete numa certa ordem natural de ascendência divina, Heitor Pinto demonstra as marcas deixadas, mais pela leitura de *Harmonia Mundi*, da autoria de Veneto, visto acima, do que pela obra de Sebastião Münster (1489-1552), cuja *Cosmographia* (Basileia, 1554) pode não ter conhecido. A perspectiva franciscana muito positiva da criação divina que aquele assume no seu tratado surtirá efeitos prolongados no hieronimita português e em muitos autores posteriores.

O HOMEM NA NAU DA VIDA: OS FINS CELESTES E OS INIMIGOS TERRENOS

“Escravo da morte, hóspede do lugar, caminhante que passa” (1572, DTV, XIV).

Heitor Pinto assume a sentença délfica, conhece-te a ti mesmo (1563, DE, fl. 37, 42v, 51v, 59v), como pedra basilar de todo o edifício do seu pensamento. Enumera uma série de autores a quem a mesma é atribuída e remete para *Commentarius in Somnium Scipionis*, de Macróbio (340-415). No entanto, o conhecimento de si não podia significar para o frade amor-próprio, porventura, na observação das qualidades pessoais, antes, amor a Deus (1572, DVFB, V). Com efeito, a humildade merece-lhe um sério desenvolvimento, sustentado em algumas das figuras máximas da

Cristandade até então. O nosso autor remete, em particular, para o livro II do tratado *De Consideratione* de São Bernardo e dirigido ao Papa Eugénio III. Ali, nos aparecem diversas parémiias sobre aquela virtude a que dedica um capítulo inteiro no diálogo da Tranquilidade da Vida (1572, DTV, XXV). De igual modo e a propósito da mesma, cita *Moralia sive Expositio in Job*, da autoria do papa S. Gregório Magno, que circulava no espaço português desde os primórdios da nacionalidade e, decerto, conhecia na tradução espanhola (1572, DTV, XXI). Prossegue com as *Homilias* de S. João Crisóstomo sobre o Evangelho de S. Mateus, geralmente intituladas na forma breve *Super Matheum*, de que retoma o Sermão das Bem-Aventuranças e todos os comentários evangélicos e não só, desenvolvidos no capítulo VI, intitulado: “De vera humilitate et qualis debet esse”. Os dísticos repetem-se a propósito de tal virtude: “quanto mais descemos, tanto mais subimos”. A perspectiva cristã da vida e o hábito clássico de transmissão das suas ideias pela conjugação de opostos fazem-no colocar frente a frente duas das personalidades mais referenciadas da Cultura Ocidental por razões opostas, Aristóteles e S. Francisco de Assis: o filósofo grego, identificado à soberba do saber; e o frade menor, a humildade em pessoa, “uma quinta-essência” do homem (1572, DI, V).

O covilhanense balança entre o macro e o microcosmos, a admirável máquina do Mundo e a maravilhosa fábrica do Homem, sobretudo para perceber aquele e este como expressões do criador (1563, DF, fl. 9-9v, 46 e 46v). Sobre a questão antropológica, Heitor Pinto remete para o humanista Johannes Jovianus Pontanus ou Giovanni Gioviano Pontano (1426-1503), citando a obra *Philosophia* (1563, DF, fl. 48; 1572, DVA, XIX). O desenvolvimento científico posterior à obra de Heitor Pinto inviabiliza as suas afirmações quanto à Antropologia Biológica e à Cosmologia, não tanto quanto às questões da Antropologia Filosófica de pendor ético, embora ele escorregue sempre para a Antropologia Teológica pela inclusão permanente da esfera divina e do plano de Deus para a Salvação do Homem. Neste caso, realçamos a citação da obra *De Fide Orthodoxa* de S. João Damasceno,

autêntico Símbolo da Fé ou Credo Cristão (1563, DF, fl. 46-46v).

Sobre a brevidade da vida, Heitor Pinto recorre a um conjunto numeroso de autoridades clássicas, em alguns casos aludindo ao título das obras respectivas, e à Bíblia para formular sentenças: a vida humana voa; é um ponto; uma gota de água; uma sombra; ao nascermos, morremos. A propósito, cita Varrão, “livros da agricultura”, decerto, *De Re Rústica*, obra editado sucessivamente em Veneza (1533), Colónia (1536), Lyon (1541) e Paris (1543). Quando recorre ao Texto Sagrado, compara as versões e os comentaristas, Símaco e S. Jerónimo (c.347-420), assentando particularmente neste, “vita mea quasi non sit in conspectu Tuo”, que ele traduz assim: “a minha vida é como um nada e em comparação de Vós meu Deus é quase como não fora” (1563, DF, fls. 20v-21). Sempre que pode, Heitor Pinto procura nos clássicos pagãos testemunhos abonatórios da antropologia cristã e assim recorre ao diálogo *Alcibiades Primeiro* de Platão, tal como ao *De Anima* de Aristóteles ou ao *De Senectute* de Cícero. Porém, quase sempre, a perspectiva antitética Paulina vem ao de cima: Antigo/Novo Testamentos; Homem Velho/Homem Novo e Adão/Jesus Cristo (1563, DVR, fl.114 e sgs.). O tema do Homem Velho/Homem Novo fundamentá-lo-á nos Evangelhos e em S. Paulo, particularmente na *Epístola aos Colossenses* e na *Epístola aos Efésios* (1572, TV, XVII) e enquadra-o na dimensão sotérica. Na consideração desta, a radicalidade de Heitor Pinto fá-lo aproximar de Lutero: negação de si ou *fuga de mundo et de se*, a negação da vontade própria em derradeiro acto voluntário (1572, TV, XVIII).

O aparato clássico, o referencial bíblico e todo o instrumental filosófico e teológico não desmerecem a observação do quotidiano, fornecedora de imaginários, que mais facilmente permitem transmitir os conteúdos noéticos aos destinatários. As ideias da vida humana peregrina, o equilíbrio, a complexidade e cumplicidade social, ficam bem na imagem da nau onde cada um deve ocupar o lugar que lhe cabe e cumprir a respectiva missão:

“Assim como numa nau uns mandam, outros obedecem, uns estão na proa, outros na popa, outros na coberta, uns alargam, outros tiram, uns têm um ofício, outros, outro, porque a estarem todos numa parte faria a nau pendor, e a terem todos hum ofício, não se poderia governar, assim, na república, uns hão-de contemplar, outros hão-de despachar, uns hão-de rezar, outros pelejar, uns hão-de cultivar a terra, outros hão-de reger a cidade, finalmente, uns hão-de ter um ofício, outros, outro, porque a todos quererem fazer uma mesma coisa, a republica penderia à banda e não se poderia sustentar” (1563, DVS, fls. 397v-398).

Na abertura do capítulo XI do diálogo da Vida Solitária, o nosso conterrâneo apresenta em síntese a sua perspectiva antropológica assim: “Como o homem conste de duas partes, corpo corruptível e caduco e alma racional e imortal, a qual cotejada com o corpo se pode chamar coisa divina em respeito da humana” (1563, DVS, fl. 394). Neste ponto, o frade hieronimita português não teve a coragem de seguir o cap. VII do *Enchiridion* do cónego regrante de Santo Agostinho, Erasmo de Roterdão, que percebia o homem composto de três partes, o espírito, a alma e o corpo, em perspectiva que facilitava alguns enquadramentos teológicos: “Quoniam tria sunt quibus homo constat: spiritus, anima et corpus”. Heitor Pinto voltará ao tema no último capítulo do diálogo das Causas de 1572 e, de imediato, no diálogo dos Verdadeiros e Falsos Bens. A antropologia cristã parece-nos estabelecida no século XVI e Heitor Pinto não a esconde por detrás do biombo denso da sua cultura clássica e bíblica e aproxima-se da simplicidade crítica de S. João de Ávila que considera o baptismo o verdadeiro nascimento (1556: cap. 99). Para os teólogos ibéricos, o homem tinha um corpo e uma alma, aquele, identificado a matéria e animalidade, perecíveis, esta, criada por Deus e inspirada pelo baptismo. O baptismo cristão era assim entendido como um acto único de criação, em que Deus infundia uma alma e fazia um novo ser. Nada mais sublime, portanto, mas também, extraordinariamente

perigoso, ao considerar tanto os que não receberam o batismo como os que o renegaram. Por seu turno, a perspectiva triádica erasmista dignificava o homem não cristão, a quem não era negada a alma. Embora a economia judaico-cristã componha o pensamento antropológico de Heitor Pinto, o mesmo não foi capaz de ultrapassar a perspectiva que remonta, à antiguidade grega e romana, o dualismo na observação do homem, corpo/alma (1563, DF, fl. 45), considerando aquele mero instrumento desta, citando, a propósito, Platão, Aristóteles, Cícero, Lactâncio, Santo Agostinho e outros, como veremos. Estamos longe da perspectiva invocada por Edgar Morin, no âmbito da Antropologia Cultural, da Natureza Humana como paradigma perdido. Todavia, Heitor Pinto deu-se conta da fluidez do fenómeno humano, muito antes das perspectivas desenvolvidas pelos evolucionistas em Oitocentos, ao afirmar que “o homem (...) nunca permanece no mesmo estado” (1563, DF, fl. 13v). Obviamente, o enquadramento que faz desta matéria acontece exclusivamente na perspectiva teológica. O homem é visto como participante da natureza divina, como, aliás, todas as coisas, correndo o risco do misticismo por um lado e do panteísmo por outro: apenas existe e é para sempre o ser de Deus. Tudo existe por participação nele. Todavia, aquela afirmação será contrariada adiante, depois de largamente demonstrar toda a sua erudição.

O monge de S. Jerónimo fundamentará a racionalidade e a imortalidade da alma tanto em Platão (1563, DLM, fl. 456) e em Tales de Mileto (1563, DLM, fl. 454v), como nas *Questões Tusculanas* de Cícero (1563, fl. 456) e na *Cidade de Deus* de Santo Agostinho (1563, DLM, fl. 456). O Homem é um “mundo abreviado por ser quase um sumário e breve compêndio de todas as criaturas”, avocando Santo Agostinho (1572, DVFB, I). O opúsculo deste, *De Anima Quantitate*, atribui ao cristianismo a capacidade de o homem poder atingir os estádios mais elevados da beleza, sabedoria e virtude (1572, DVFB, IV). Todavia, tendo assentado filosoficamente a imortalidade da alma, negá-la-á na esfera da teologia ao afirmar a sua

morte pelo pecado e a perenidade da mesma no inferno (1563, DLM, fl. 464). Através da *Summa Theologica* de S. Tomás de Aquino, o nosso frade sustenta a intelectualidade humana como o verdadeiro reflexo da divindade (1572, DVFB, II). Esforçadamente, o frade da Ordem de Jerónimo tentou evitar o dualismo a que a concepção acima o levava, confirmando que a alma humana preenchia o homem na totalidade do seu ser, à imagem de Deus, que está todo em toda a parte. Por esta via, retomava uma perspectiva antropológica absolutamente espiritualista. O homem é sobretudo alma e esta “uma substância participante de razão, incorpórea, imortal, invisível, acomodada a reger o corpo, semelhante a Deus, criada dele de nada para os bens eternos, a qual tem a imagem de seu criador” (1563, DF, fl. 50v). Heitor Pinto identifica a alma humana à figura da esposa amada obviamente, por Deus, no *Cântico dos Cânticos*, de que cita o versículo em português 1,8-11 “ò mais formosa das mulheres sai-te e vai após as pegadas das manadas dos teus gados”. Acaso, aqui, podia entrever-se alguma proximidade a Erasmo. O amor de Deus seria o Espírito que está para além da Alma e do Corpo. A perspectiva antropológica de Heitor Pinto justificou a sua filosofia do conhecimento como desenvolveremos em outro lugar. A alma é superior ao corpo e cumpre-lhe regular este justificando-se com Platão e todas as outras autoridades, mesmo Aristóteles (1563, DF, fls. 48v-49). Habitual, entre os autores quinhentistas é a referência às três potências da alma, à imagem de Deus trino: “entendimento, vontade e memória” (1563, DF, fl. 73v e 1572, DVFB, II). Como já dissemos, Heitor Pinto confere ao entendimento a excelência sobre a vontade (1563, DVS, fl. 393). Quanto à memória, antecipa o que Montaigne repetirá pouco anos depois, embora a imagem do “carro da memória”, do português, seja transformada em “armazém” da mesma pelo francês (*Essais*, 1580: liv. I, cap. IX). Curiosamente, aceitando a memória como potência da alma, em toda a tradição clássica, Heitor Pinto distingue-a da lembrança, que suporta no coração, “que despede de si os benefícios que lhe fizeram e fica com as lembranças das injúrias que recebeu e como coadouro pelo qual sai o claro e limpo licor e retém as fezes

e imundícies” (1572, DVA, X). Potência da alma, a memória fica, pois, com o trabalho bem difícil de ir além do coração que frequentemente actua sem racionalidade como intuiu Heitor Pinto e reafirmou Pascal:

“Tem a arte de persuadir relação necessária com a maneira como consentem os homens aquilo que se lhes propõe, e com as condições do que se pretende fazer acreditar. Ninguém ignora que há duas vias por onde as opiniões são acolhidas na alma, constituindo os seus dois principais poderes, o entendimento e a vontade. A mais natural é a do entendimento, porque só deveria consentir nas verdades demonstradas. Porém, a mais vulgar, embora contrária à natureza, é a da vontade, porque todos os homens são levados sempre a acreditar mais pelo consentimento do que pela prova” (Pascal, s.d.: p. 102).

Da observação da natural fábrica ou composição humana, Heitor Pinto conclui sobre os verdadeiros fins e os inimigos do homem: aqueles são celestes, os bens eternos, “ a verdade sempiterna, aquela verdadeira vida, aquela sapiência sem fim, aquela bondade imensa, “(1563, DE, fl. 64); estes, infernais e terrenos: “o diabo, o mundo e a carne” (1563, DE, fl. 68; DT, fl. 263 e DVS, 330v). Ao abordar uns e outros, insere temas não menos importantes. Com efeito, a *Imagem da Vida Cristã*, não se dirigindo a qualquer género, grupo etário ou social, não deixa de contemplar, ora em sínteses ora em ensinamentos dispersos, tanto uma moral do género como do estado. Notemos, por exemplo, as recomendações que deixa para a mulher recém-casada:

“Não casava para delícias e descansos, mas que se aparelhasse para angústias e trabalhos (...) desterrada a ociosidade e vãos contentamentos, se desse a honestos exercícios e se armasse de paciência para sofrer os trabalhos e as angústias do jugo do

matrimônio, obedecendo com amor ao marido, regendo com cuidado sua família, criando com resguardo seus filhos, sendo temperada e comedida em seu comer e vestir, acautelada nas palavras, prudente nas obras, solícita no bom concerto da casa, honesta na vida, pura na consciência, e finalmente amadora de Deus e de suas coisas e guardadora de seus mandamentos” (1572, DC, VIII).

Responsável pelo bom concerto de sua casa, guardadora de seus mantimentos, honesta na vida, amadora de Deus e de suas coisas, assim, retrata a mulher frei Heitor Pinto (1572, DC, VII). Cabem, no entanto, neste parágrafo algumas linhas quanto ao sexo. Há uma perspectiva pedagógica de Heitor Pinto sobre a questão sexual ao afirmar a adolescência como “Primavera da Vida” e a necessidade de pôr ordem no “tropol dos desordenados apetites” (1572, DVFB, V) para evitar os perigos de que cita exemplos bíblicos (1572, DVFB, V), clássicos e míticos (1572, DVFB, VI), muitos deles retomados como tema nas pinturas renascentistas: voyeurismo e falsidade – velhos de Babilônia/casta Susana; voyeurismo, assassinio e adultério – David/Betsabé; devassidão, poligamia e politeísmo – Salomão/ estrangeiras; sedução, paixão e morte – Judite/Holofernes; violação, incesto, e morte – Amnon/Tamar; sedução e guerra – Paris/Helena; sedução e decadência – Júlio César/Cleópatra; paixão, feitiçaria, vingança e morte – Medeia/Jasão; e paixão, calúnia e morte – Fedra/Hipólito.

As fístulas corporais e os comportamentos vêm sempre a propósito e até as alterações, na natureza, na terra, nos mares ou nos céus, o auxiliam nos propósitos éticos (1563, DVS, fl. 379v). Os conceitos de beleza, riqueza, ciência e nobreza, são aprofundados no diálogo mestre/discípulo sobre os verdadeiros e falsos bens (DVFB). Crente na salvação e observador das mudanças quotidianas, o frade covilhanense não aceita qualquer fatalismo geográfico, genético ou social. Ninguém nasce nobre, bom ou mau. Mas todos podem vir a sê-lo consoante as respectivas obras (1572, DVFB, XIV). Curiosamente, rebate largamente o preconceito patriótico de Platão.

Demonstra que os homens geniais podem aparecer em toda a parte e insiste mais na nobreza da virtude individual do que na colectiva (1572, DVFB, XIX). Afinal, como um verdadeiro humanista.

CONCLUSÃO

Na memória, Heitor Pinto percebe uma das três potências da alma e, no tempo, compreende a mudança em três momentos: o passado, geralmente antigo; o presente, vivido; e o futuro, preestabelecido por Deus, ainda que se mantenha partidário da doutrina do livre arbítrio. A saudade, como o presente triste do passado, aparece em Heitor Pinto de forma recorrente. Todavia, nele, também notamos a forte convicção da capacidade da superação da violência do presente. Aquele frade de S. Jerónimo percebe Deus no princípio e no fim da realidade e entende-O também como único garante da Ordem no Cosmos. O Ente Supremo criou o mundo pela palavra e é esta que explica o universo ou constitui o espírito do mesmo. O nosso patrício deu-se conta das profundas alterações na percepção da divina ordem cósmica, decorrentes no seu tempo por acção dos portugueses e retomou em hino patriótico as achegas do seu contemporâneo Pedro Nunes, que conheceu bem.

Noutra dimensão mais íntima, se a fé rapidamente resolvia a relação do crente com Deus, deixava soluções difíceis no concernente aos outros homens. Apesar de crente numa harmonia intrínseca ao homem e extrínseca ao mesmo no seio do universo, o nosso autor apresenta algumas dificuldades em sair do âmbito restrito da Cristandade. Com efeito, nos seus desenvolvimentos antropológicos, não aderiu à perspectiva trina do homem, composto de corpo, alma e espírito, que Erasmo desenvolvera, antes o restringiu à dualidade, corpo e alma, mais ainda percebendo o baptismo com um verdadeiro acto de criação da alma individual, excluindo da humanidade em sentido pleno todos os não cristãos. Assim, deixava aberta às portas senão à conquista e à confirmada escravidão, pelo menos à evangelização urgente,

fazendo dos navegadores, conquistadores, libertadores e missionários, mais instrumentos nas mãos de Deus do que actores assumidos de uma civilização em mudança.

FONTES MANUSCRITAS

ANTT, *Mosteiro e Santa Maria de Belém, Livro das Profissões (1509-1639)*, liv. 45.

ANTT, TSO (*Tribunal do Santo Ofício*), IL (*Inquisição de Lisboa*), proc. 8352.

BIBLIOGRAFIA

Braga, Teófilo (2009). *História da Literatura Portuguesa*. BiblioBazaar, LLC. On-line.

Erasmus, Desidério (1523). *Enchiridion militis christiani, saluberrimis praeceptis refertum, authore D. Erasm. Roterodamo, cui accessit noua, miréque utilis praeefacio*. Argentorati: apud Ioannem Knoblochium.

João de Ávila, Santo (1556). *Avisos y reglas christianas para los que dessean servir a Dios aproueçando en el camino espiritual*. Alcalá de Henares: en casa de Juan de Brocar.

Montaigne, Michel Eyquem de (1580). *Les Essais* (Ed. P. Villey et Saulnier, Verdun L.) University of Chicago: Project Montaigne online.

Nunes, Pedro (1537). *Tratado da sphaera com a Theorica do Sol e da Lua (...) Item dous tratados que o mesmo Doutor fez sobre a carta de marear (...)*. Lisboa: Germão Galharde.

Pascal, Blaise (s.d.). *Opúsculos*. Tradução e introdução de Alberto Ferreira. Lisboa: Guimarães Editores.

Pereira, António dos Santos (1996). A Cova da Beira de Quinhentos: Aspectos Económicos e Sociais. *Anais Universitários*, Ciências Sociais e Humanas in *memoriam* Dr. Duarte de Alemida Simões, n.º especial. Covilhã e UBI, pp. 285-300.

Pereira, António dos Santos (2005). O conhecimento do oceano no século XV: entre a fantasia e a esquadria, o Bojador e o pego do Mar. in *Arquipélago. História*. vols. 9-10 (2005-2006): 43-67.

Pereira, António dos Santos (2008). *Portugal Descoberto - vol. I: Cultura Medieval e Moderna*. Covilhã: Universidade da Beira Interior e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Pinto, Heitor (1561). *In Esaiam prophetam commentaria*. Lyon: apud Theobaldum Paganum.

Pinto, Heitor (1563). *Imagem da Vida Cristã*. Coimbra: João de Barreira.

Pinto, Heitor (1572). *Imagem da Vida Cristã*. Lisboa: João de Barreira.

Ribeiro, Bernardim (1554). *Hystoria de menina e moça*. Ferrara: [Abramo Usque], 1554 e *História de Menina e Moça*. Reprodução facsimilada da edição de Ferrara, de 1554, com estudo introdutório de José Vitorino de Pina Martins. Lisboa: F.C.G., 2002.

Rossato, Noeli Dutra (2010). Narrativas do tempo: Agostinho e Joaquim de Fiore. Costa, Ricardo da (coord.). *Mirabilia 11. Tempo e Eternidade na Idade Média*, Jun-Dez, on-line: <http://www.revistamirabilia.com/Numeros/Num11/12Noeli.pdf>.

Steuco, Agostino (1542). *De Perenni Philosophia libri X*. Basileia: per Nicolaum Bryling et Sebastianum Francken.

Usque, Samuel (1553). *Consolação ás Tribulações de Israel*, Edição de Ferrara, com estudos introdutórios de Yosef Haym Yerushalmi e José V. de Pina Martins. Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

COMUNICAÇÃO INTERNACIONAL DE NEGÓCIOS: LUSOFONIA, OPORTUNIDADES E DESAFIOS

Ricardo Salomão,
Universidade Aberta
ricsal@univ-ab.pt

RESUMO

Neste artigo, procura-se fundamentar teoricamente o domínio de investigação da Política de Línguas Estrangeiras, filiando-o no Planeamento Linguístico (da Aquisição). Posteriormente, procura-se caracterizar a Comunicação Internacional de Negócios como uma sua área aplicada, intervindo no domínio das Comunicações de Exportação, ao nível da empresa, entendida como planeamento de recursos linguísticos e culturais. Finalmente, apresenta-se o caso específico das comunicações de exportação Luso-Brasileiras, realçando a dicotomia entre a oportunidade da comunhão linguística, contrastada com o desafio apresentado por culturas de negócio distintas.

Palavras chave: Planeamento Linguístico e Política de Língua, Política de Línguas Estrangeiras, Comunicação Internacional de Negócios, Comunicação Intercultural de Negócios, Comunicações de Exportação.

ABSTRACT

In this article we try to define the scientific domain of Foreign Languages Policy, routing its theoretical foundations to Language (Acquisition). Defined the theoretical framework, we try to characterize the International Business Communication as one of Foreign Languages Policy's applied fields with special interest in Export Communications, a specially sensitive domain where the planning of linguistic and cultural resources is critical. Finally, it is exemplified by the case of Portuguese-Brazilian export communications, specifically pinpointing the dichotomy presented by a common language versus a distinct business culture.

Keywords: Language Policy and Language Planning, Foreign Language Policy, International Business Communication, Intercultural Business Communication, Export Communication.

INTRODUÇÃO

As profundas transformações sociais que temos testemunhado nas décadas mais recentes, enquadradas no processo alargado de globalização, vieram colocar um claro desafio no domínio do Planeamento Linguístico e Política de Língua (PLPL). A intensa e múltipla interacção transnacional que caracteriza o quotidiano actual impõe aos estados, já não apenas a defesa e divulgação da sua língua nacional dentro e fora das suas fronteiras, mas também a garantia de existência no seu espaço territorial de competências linguísticas e culturais diversas que permitam municiar a intensa rede de relacionamentos internacionais que é fundamental aos estados modernos.

As actividades de exportação são uma área clara (e vital) onde se apresenta, com a frieza dos números, a necessidade de competências culturais e linguísticas que permitam entrar com sucesso em mercados estrangeiros, suportada pela compatibilidade de recursos disponíveis.

Uma empresa exportadora, por mais pequena que seja, é forçada a adoptar uma estratégia de planeamento linguístico (e cultural), na medida em que a realidade a obriga a uma série de opções sobre o conhecimento e utilização de línguas dos clientes assim como das respectivas culturas, nos mercados onde deseja interagir.

Por outras palavras, uma empresa, em que a exportação constitui uma área importante dos seus negócios, vai obrigatoriamente criando a sua estratégia de comunicações de exportação, nem que seja por omissão.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Considerando o Planeamento Linguístico e a Política de Língua no escopo alargado das actividades humanas, podemos identificar claramente a sua ocorrência ao longo da História como resposta às mais diversas situações políticas, sociais ou naturais, especialmente quando comunidades com línguas e culturas diversas se defrontaram com a realidade de contactos frequentes e intensos.

As opções das coroas portuguesa e castelhana nas suas línguas nacionais como “companheiras do império”, em detrimento do Latim, podem constituir exemplos claros. Igualmente, a estratégia de Richelieu na implantação do Francês, como língua verdadeiramente nacional, representa novo exemplo. O estatuto do Latim definido pela Igreja Católica e discutido durante séculos, vindo finalmente a ser alterado apenas na segunda metade do século XX, perfaz ainda outro exemplo, desta vez no âmbito de uma instituição e não de uma nação.

Como domínio científico, a afirmação do Planeamento Linguístico da Política de Língua (PLPL) é muito mais recente, embora nos nossos dias em geral, aceite por autores proeminentes (Ricento, 2000), (Wright, 2004) ou (Kaplan & Baldauf Jr., 1997). Suportados nas autoridades referidas, delimitamos três períodos distintos na evolução do novo domínio científico

do PLPL: o primeiro, de génese, no âmbito da “construção de nações”, Pós-Segunda Guerra Mundial; o segundo, crítico, que contesta a orientação e a prática dominante na investigação até aí desenvolvida; e o terceiro, de implantação, crescimento e fortalecimento de instituições transnacionais.

A aceitação daquela política no período de arranque, Anos Cinquenta do século passado, parece pacífica e enquadra-se no contexto do surgimento de novas nações, no que muitas vezes é referido como uma necessidade de “construção de nações”.

No segundo período, surgiram críticas de natureza política, acusando a orientação anterior de neocolonialismo, por aplicar concepções políticas próprias do “Ocidente”, onde, por exemplo, não era frequente o domínio de 4 ou 5 línguas diferentes, prevalecendo o conceito de uma Nação, um Estado, uma Língua. Foram apresentados argumentos igualmente substantivos, quer no domínio de questões de estatuto, no âmbito das línguas comunitárias e correspondentes opções de línguas nacionais, quer no domínio do *corpus*, nos âmbitos mais variados da dicionarização, romanização, etc. e ainda no domínio da aquisição, pelas implicações no sistema educativo directamente ligadas às definições da Política de Língua Nacional. A contestação aos métodos e mesmo as dúvidas levantadas quanto à própria essência dos propósitos do PLPL vieram a ser ultrapassados pela própria realidade que, através da sua evolução, tratou de colocar um novo desafio aos investigadores. Este processo de profunda transformação das sociedades a que temos assistido nas últimas duas décadas tem sido identificado genericamente como Globalização e, no domínio científico do PLPL, determinou um novo período de investigação dominado por temáticas diferentes das anteriores. Decerto, as suas origens remontam a períodos bem anteriores, mas entra inquestionavelmente nas agendas internacionais a partir da década de 90 do século passado.

O terceiro e actual período da investigação no domínio científico do PLPL é dominado pela implantação, crescimento e fortalecimento de instituições

transnacionais, de intensificação dos contactos diplomáticos, políticos, económicos e sociais entre estados e, especialmente, entre comunidades, empresas e mesmo cidadãos, particularmente capacitados pelas tecnologias de informação e comunicação, vindo, assim, a alterar profundamente as premissas de reflexão no domínio do PLPL.

Não é objectivo deste artigo explorar o quadro presente da reflexão neste domínio científico, mas sim seguir um fio condutor que identifica o seu enquadramento teórico. No entanto, é exactamente neste ponto, fortemente influenciado pelo processo de Globalização, que encontramos a sua clara justificação, uma vez que acrescenta um novo nível de necessidades de planeamento.

À medida que a globalização se acentua, deixou de ser suficiente aos estados planificar a defesa e difusão da(s) sua(s) língua(s) e cultura(s) nacional(/ais), dentro e fora dos seus espaços territoriais. Na verdade, uma vez que as interações se intensificam, torna-se igualmente necessário que o estado acautele, dentro das suas fronteiras, a existência de competências linguísticas e culturais estrangeiras que lhe são necessárias para desenvolver os seus contactos transnacionais. Em certos casos, a existência desses recursos são fundamentais. Um destes casos cruciais é constituído pelas relações económicas.

A Política de Línguas Estrangeiras, aparentemente, é referida primeiro por Theo Van Els, na conferência “Borders Open! Mouths Shut?” (Tuin & Westhoff, 1997), na circunstância da entrada da Holanda na então CEE, chamando a atenção para a necessidade de equilibrar as competências linguísticas com as novas realidades políticas e económicas.

Para a maioria dos estados economicamente abertos, como Portugal, o volume das suas exportações é um factor crítico para o seu desenvolvimento e para o bem-estar dos seus cidadãos. As comunicações de exportação constituem-se assim como um campo de investigação e acção cuja pertinência

parece ser inquestionável. Na definição de Política de Línguas Estrangeiras, a Comunicação Internacional de Negócios e as Comunicações de Exportação afiguram-se, pois, como campos de investigação impostos pelos desafios que a realidade actual coloca, mas beneficiando da herança teórica e metodológica própria do domínio PLPL. Se tivermos em conta o Quadro Integrativo de Ricento (2006, p. 29) de que fazemos o destaque rectangular, podemos mais facilmente obter uma visão panorâmica dos campos de actuação de PLPL:

Types	Policy planning approach (on form)	Cultivation planning approach (on function)
Status planning (about uses of language)	Officialization Nationalization Standardization of status Proscription	Revival Maintenance Spread Interlingual communication – international, intranational
Acquisition planning (about users of language)	Group Education/School Literary Religious Mass media Work	Reacquisition Maintenance Shift Foreign language/second language/literacy
	Selection Language's formal role in society <i>Extra-linguistic aims</i>	Implementation Language's functional role in society <i>Extra-linguistic aims</i>
Corpus planning (about language)	Standardization of corpus Standardization of auxiliary code Graphization	Modernization (new functions) Lexical Stylistic Renovation (new forms, old functions) Purification Reform Stylistic simplification Terminology unification
	Codification Language's form <i>Linguistic aims</i>	Elaboration Language's functions <i>Semi-linguistic aims</i>

Figura 1 - Quadro Integrativo de Ricento

Neste quadro, podemos situar as actividades próprias da Política de Línguas Estrangeiras, da Comunicação Internacional de Negócios e das Comunicações de Exportação como actividades de Planeamento da Aquisição, uma das três grandes áreas do PLPL. Por outro lado, naturalmente, como temos vindo a referir, são metodologicamente fiduciárias das grandes linhas de enquadramento estabelecidas para a investigação neste domínio científico. Tomemos em consideração, por exemplo, as estabelecidas por Robert L. Cooper (Cooper, 1989, p. 46): Adequação Descritiva, Adequação Preditiva, Adequação Explanatória e Adequação Teórica. Desta forma, torna-se mais claro o âmbito diverso e multifacetado do trabalho neste domínio de investigação. Por outras palavras, de uma forma muito simples, Cooper enuncia o trabalho de PLPL: Quem, Adopta, O quê, Quando, Onde, Porquê e Como.

Pelo que ficou dito, podemos considerar a Política de Línguas Estrangeiras como uma área de investigação própria do domínio científico do Planeamento Linguístico e Política de Língua, como vimos, especialmente pertinente no quadro das novas realidades geradas pela actual dinâmica de Globalização e das transformações mais gerais que ela imprimiu à realidade e, conseqüentemente, ao domínio científico.

Por outro lado, podemos compreender a Comunicação Internacional de Negócios e, especificamente as Comunicações de Exportação, como áreas de intervenção pertinentes à Política de Línguas Estrangeiras. Existe mesmo uma articulação macro-micro, uma vez que as Comunicações de Exportação, independentemente da generalização desejável, se colocam no âmbito restrito de uma empresa exportadora, ao passo que a Comunicação Internacional de Negócios se centra num escopo de abordagem mais geral. Podemos afirmar que será o somatório dos desafios colocados à generalidade das empresas que poderá influenciar a Política de Línguas Estrangeiras. Obviamente, como um entre outros factores.

Neste aspecto, transparece aqui um exemplo da articulação entre Planeamento Linguístico e Política de Língua (PLPL), de forma similar à que Djité (1994, p. 64) preconiza para as outras duas áreas do PLPL, Planeamento de Estatuto e Planeamento de Corpus, que apresentamos na Figura 2, mas, no nosso caso, aplicado ao Planeamento da Aquisição, tal

como atrás definimos, socorrendo-nos do Quadro Integrativo de Ricento.

	Policy making	Planning Implementation
Level	Norm	Function
Society (Status Planning)	(1) selection (decision procedures) a. identification of a problem b. allocation of norm	(3) implementation (educational spread/language-in-education) a. corrective procedures b. evaluation
Language (Corpus Planning)	(2) codification (standardisation procedures) a. graphisation b. grammatication c. lexication	(4) elaboration (functional development) a. terminological modernisation b. stylistic development

Figura 2 - Quadro Teórico de Djité

Assim, teríamos a Política de Línguas Estrangeiras no campo da determinação política, como o próprio nome indica, e, no campo da implementação, do planeamento, a Comunicação Internacional de Negócios e, muito especificamente, as Comunicações de Exportação, como vimos, numa articulação macro/micro. No entanto, apesar da lógica de encadeamento que temos vindo a expor, existe um factor determinante que não está esclarecido. De facto, parece ser justificável a necessidade da Política de Línguas Estrangeiras como resposta aos efeitos da Globalização e na sua natural influência no domínio do PLPL. Mas falta explicar a relevância do binómio Comunicação Internacional de Negócios e Comunicações de Exportação para a Política de Línguas Estrangeiras. Na verdade, trata-se de uma opção estratégica que não segue a posição de vários autores consagrados,

como por exemplo Kaplan & Baldauf Jr. (1997), que centram esta questão no campo das Línguas na Educação. Porém, o sector da educação não parece dispor dos meios necessários para esta tarefa. Primeiro, não dispõe de informação suficiente, nem canais consagrados para a sua obtenção em inúmeros domínios críticos, como os negócios, a diplomacia, etc. Segundo, mesmo que construísse esses laços e obtivesse a informação, dificilmente disporia de mecanismos para intervir nesses domínios. Por outro lado, existem tarefas fundamentais que parecem indiscutivelmente sedeadas no domínio da educação. Por outras palavras, as Línguas na Educação têm um papel de relevo, mas não podem ser a base da Política de Línguas Estrangeiras, apesar de ser, sem dúvida, um dos seus campos de acção.

Podemos também olhar para esta questão, de planeamento de aquisição, no enfoque das Línguas na Educação, como uma centragem na oferta. Outra estratégia é a de focalização na procura, especificamente, nas empresas exportadoras, ou melhor, na exportação de uma forma geral, incluindo associações, sectoriais, regionais, etc. e ainda entidades oficiais com responsabilidade neste domínio. A centragem na procura e, especialmente, na exportação permite uma informação objectiva das necessidades no domínio das Línguas e Culturas, mas, tão importante quanto isso, permite a convocação do poder económico para encontrar soluções.

Parece muito mais eficiente partir da definição clara de necessidades do público-alvo para suscitar uma oferta adequada dos produtores de conteúdos de aprendizagem, e também muito mais eficaz, uma vez que este público tem uma noção clara do benefício económico desta aprendizagem e a possibilidade de a integrarem como valor acrescentado no custo dos seus produtos e das suas transacções. Esta visão tem vindo a ser defendida por Stephen Hagen desde o seu trabalho seminal “Languages in British Business” (Hagen, 1988), tendo desde então desenvolvido e aperfeiçoado um modelo de intervenção, baseado nos processos da Auditoria Linguística (Reeves & Wright, 1996).

COMUNICAÇÃO INTERNACIONAL DE NEGÓCIOS: BREVE INTRODUÇÃO AO CASO LUSO-BRASILEIRO

Infelizmente, verifica-se que cerca de 95% do tecido empresarial português é formado por unidades com menos de 10 trabalhadores (Ministério da Segurança Social e do Trabalho, 2000), não contando, assim, com muitas que, isoladamente, possam suportar o investimento num curso de língua criado especialmente para si. Por esta razão, releva a importância do papel das associações, sectoriais, regionais, etc. e, muito especialmente, do estado, através dos organismos relevantes, como o AICEP, o IAPMEI, etc.

As Comunicações de Exportação, definidas para uma empresa em particular, são o produto de uma análise das suas necessidades concertadas com a sua prática e com o seu plano de internacionalização. Uma análise efectuada de acordo com uma metodologia rigorosa e abrangente, defendida em tese (Salomão, 2007), constitui uma ferramenta de intervenção privilegiada, não só na internacionalização das suas empresas, aspecto essencial para a economia de um país como Portugal, mas também para a fundamentação da Política de Línguas Estrangeiras, que, como vimos, apesar de não se restringir ao domínio da economia, encontra nela um seu aspecto fundamental.

Definido, pois, o quadro teórico do domínio da Política de Línguas Estrangeiras e observada a sua articulação com a Comunicação Internacional de Negócios e as Comunicações de Exportação, importa agora apresentar, pelo menos a nível de exemplo, o papel que poderá desempenhar no tema que aqui nos traz, ou seja, na Lusofonia ou, mais especificamente, nas relações Luso-Brasileiras.

Naturalmente, o espaço lusófono representa uma oportunidade de diálogo que não passou despercebida às empresas exportadoras de todos os países e regiões da CPLP. O facto de poderem comunicar na sua língua é assumido como uma vantagem, e não faltam testemunhos disso (Brito, Alves, & Silva, 2002). Porém, existem igualmente testemunhos de empresários exportadores

que identificam claramente a existência de barreiras culturais que têm de ser devidamente tidas em conta, suscitando a definição de estratégias dos empresários. Há mesmo exportadores portugueses de destaque que consideram ser mais fácil fazer negócios na Europa através do inglês do que no Brasil com a mesma língua (INTERCOMM, 2002).

Apesar de serem mencionados alguns problemas de comunicação verbal derivados das diferenças entre as normas brasileira e portuguesa (Pais, 2002), estes não parecem constituir uma barreira aos negócios. Por outro lado, as diferenças culturais constituem um problema claramente identificado. No entanto, considerando a fluidez do(s) conceito(s) de cultura, aliada à forma como as “barreiras culturais” são facilmente atribuídas pelos empresários a outros factores, como poderíamos caracterizar este problema de forma que pudesse trazer informação pertinente e útil para os exportadores, informação que produza maior facilidade na interacção?

Um dos autores mais respeitados no domínio da caracterização das culturas nacionais com um enfoque específico nos negócios é Geert Hofstede, cuja obra seminal “Culture Consequences” (Hofstede, 2001) apresenta uma mão-cheia de dimensões culturais que poderão sustentar uma abordagem de grande utilidade para o problema que aqui discutimos. Este autor baseou o seu estudo num inquérito a nível mundial, patrocinado pela IBM. São os resultados desse estudo, que aquele tem vindo a complementar, actualizar e aprofundar ao longo das últimas décadas, que fundamentam a identificação das seguintes cinco dimensões:

- PDI, ((Power Distance Índice), Índice de Distância do Poder, que representa “a medida do grau de aceitação, por aqueles que têm menos poder nas instituições e organizações de um país, de uma repartição desigual do poder.” (Hofstede, 2003, p. 42).
- IDV, (Individualism/Colectivism), Individualismo/Colectivismo:

“o individualismo caracteriza as sociedades nas quais os laços entre os indivíduos são pouco firmes; cada um deve ocupar-se de si mesmo e da sua família mais próxima. O colectivismo, pelo contrário, caracteriza as sociedades nas quais as pessoas são integradas, desde o nascimento, em grupos fortes e coesos, que as protegem para toda a vida em troca de uma lealdade inquestionável.” (Hofstede, 2003, p. 69).

- MAS, (Masculin/Feminin), Masculino/Feminino, definido da seguinte forma: “serão ditas masculinas as sociedades onde os papéis são nitidamente diferenciados (o homem deve ser forte, impor-se e interessar-se pelo sucesso material, enquanto a mulher deve ser mais modesta, terna e preocupada com a qualidade de vida); são femininas aquelas onde os papéis sociais dos sexos se sobrepõem (tanto os homens como as mulheres devem ser modestos, ternos e preocupados com a qualidade de vida).” (Hofstede, 2003, p. 103).
- UAI, (Uncertainty Avoidance Index), Índice de Controlo da Incerteza, que mede “o grau de inquietude dos seus habitantes face às situações desconhecidas ou incertas.” (Hofstede, 2003, p. 135).
- LTO, (Long Term Orientation). Orientação a Longo Prazo, que “pode ser interpretado como a busca da Virtude por parte de uma sociedade”. (Hofstede, 2003, p. 200).

Esta última dimensão foi identificada num momento posterior, após a elaboração de um inquérito culturalmente adaptado às culturas orientais. Por ter sido identificado posteriormente, apenas aparece nos resultados referentes ao Brasil, onde a informação foi actualizada com novos dados.

Analisemos então os resultados do autor mencionado para o Brasil e para Portugal, tendo em conta o contexto da América do Sul e da Europa, respectivamente.

Assim, na Figura 3 temos os quadros referentes ao Brasil seguidos por um quadro idêntico referente à América Latina, e, de forma semelhante, na Figura 4, os dados respeitantes a Portugal, seguidos pelos resultados referentes ao conjunto da Europa.

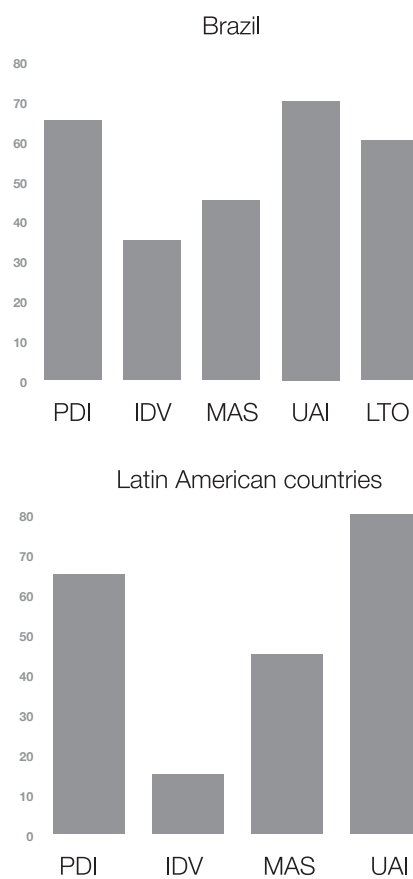


Figura 3

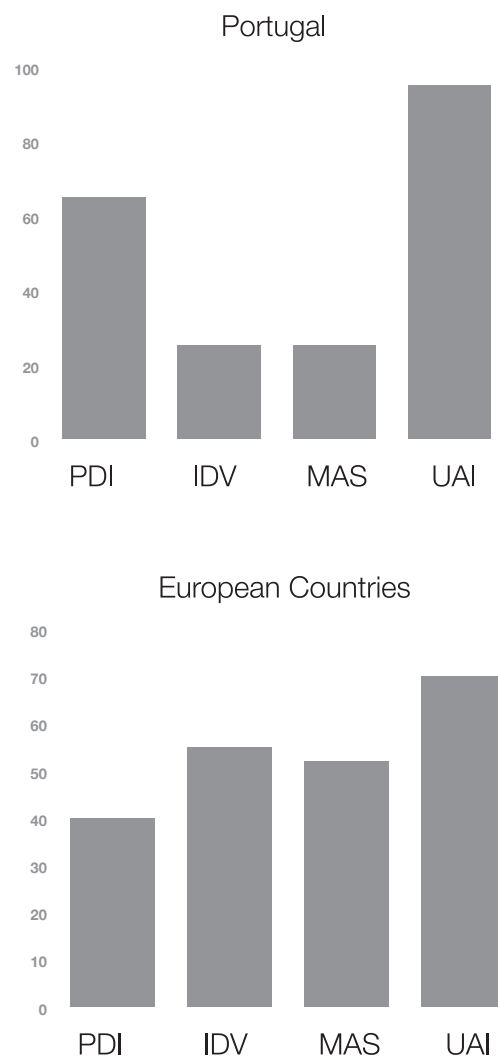


Figura 4

ANÁLISE E CONCLUSÕES

Da análise das Figuras 3 e 4, imediatamente se constata que o índice PDI é ligeiramente superior no Brasil, enquanto que nos índices IDV e MAS a diferença é bastante mais acentuada, com Portugal a apresentar um valor muito mais baixo. Relativamente ao índice UAI, os valores portugueses são consideravelmente mais altos. De uma forma genérica, os valores apresentados poderão permitir traçar algumas linhas de força, sem dúvida úteis para os exportadores. Nomeadamente, que a percepção dos brasileiros em relação ao comportamento das chefias é semelhante ao que se encontra em Portugal, ou seja, é aceite uma grande distância em relação ao poder, às tomadas de decisão, o que sugere que a hierarquia pode funcionar bem com vários níveis até ao topo, sendo nos postos mais altos que se situa a capacidade de decisão. Esta informação também é pertinente para os contactos de negócio entre portugueses e brasileiros: ambos têm vantagens em encetar negociações directamente com os níveis mais altos da hierarquia, onde reside a capacidade de decisão. Por outro lado, de forma genérica, os valores apresentados no índice MAS parecem indiciar uma sociedade mais empenhada em valores concretos como a carreira e o dinheiro, em detrimento da situação em Portugal, onde valores como a humildade, a qualidade de vida, o bem estar, etc. têm mais importância. Relativamente ao índice IDV, os valores sugerem que a sociedade brasileira é mais individualista que a portuguesa, onde o colectivo, a família, os amigos, etc. têm maior importância. Poder-se-ia, então, por exemplo, aconselhar os exportadores portugueses, caso estejam em posição de gerir equipas de trabalho no Brasil, para apostar mais claramente no desempenho individual, esbatendo o papel da equipa, apostando na competitividade, na retribuição financeira e na promoção como incentivos individuais. Por outro lado, os valores do indicador UAI parecem afirmar que a mudança é muito melhor aceite no Brasil, uma vez que a incerteza é mais bem suportada do que em Portugal. Serão muito mais aceitáveis no Brasil, por exemplo, acções

experimentais, uma vez que não será (tão) difícil promover alterações. Isso poderá ser importante até nas mudanças funcionais dos trabalhadores, a nível individual, ou mesmo colectivo. Este indicador também revela uma maior facilidade em introduzir novos produtos ou serviços no mercado brasileiro, especialmente em comparação com Portugal, que tem valores extremamente altos neste indicador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brito, Pedro Ouelhas, Alves, José Augusto, & Silva, Libório Manuel (Coord.). (2002). *Experiências de Internacionalização - a globalização das empresas portuguesas*. Lisboa: Centro Atlântico, Lda.

Cooper, Robert L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Djité, Paulin G. (1994). *From Language Policy to Language Planning - An Overview of Languages Other Than English in Australia Education* (1 ed.): National Languages and Literacy Institute of Australia LTD.

Hagen, Stephen (Ed.). (1988). *Languages in British Business*. Newcastle: Newcastle upon Tyne Polytechnic Products Ltd.

Hofstede, Geert. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviours, institutions and organizations across nations* (2 ed.). Londres: Sage Publications Ltd.

Hofstede, Geert. (2003). *Culturas e Organizações: Compreender a nossa programação mental* (A. Fidalgo, Trans.). Lisboa: Edições Sílabo, LDA.

INTERCOMM, Projecto. (2002, 2005). Projecto INTERCOMM Acedido em 16 de Junho, 2006, em <http://www.intercommproject.com/>

Kaplan, Robert B., & Baldauf Jr., Richard B. (1997). *Language Planning - from practice to theory*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

Ministério da Segurança Social e do Trabalho. (2000). *Quadros de Pessoal 2000*. Acedido em 27 de Setembro, 2004, em <http://www.deep.msst.gov.pt/estatistica/gerais/qp2000pub.pdf>

Pais, José Silva. (2002). Capítulos de uma Internacionalização (sofrida): Samurais, cowboys, euskadis, mineirinhas e outras histórias. In P. O. Brito, J. A. Alves & L. M. Silva (Eds.), *Experiências de Internacionalização - a globalização das empresas portuguesas* (pp. 13-60). Lisboa: Centro Atlântico, Lda.

Reeves, Nigel, & Wright, Colin. (1996). *Linguistic auditing: A Guide to Identifying Foreign Language Communication Needs in Corporations*. Clevedon, G.B.: Multilingual Matters.

Ricento, Thomas. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196-213.

Ricento, Thomas (Ed.). (2006). *An Introduction to Language Policy - Theory and Method*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.

Salomão, Ricardo. (2007). *Línguas e Culturas nas Comunicações de Exportação: Para uma Política de Línguas Estrangeiras ao Serviço da Internacionalização da Economia Portuguesa*. Doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa. Acessível em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/1386/1/TESE.RSALOM%C3%83O.pdf>

Tuin, Dirk, & Westhoff, Gerard. (1997). The Task Force of the Dutch National Action Programme as an Instrument for Developing and Implementing Foreign-Language Policy. In T. Bongaerts & K. d. Bot (Eds.),

Perspectives on Foreign-Language Policy : Studies in Honour of Theo van
Els (pp. 21-34). Amesterdão: John Benjamins Publishing Co.

Wright, Sue. (2004). Language Policy and Language Planning - From
Nationalism to Globalisation. Hampshire: Palgrave Macmillan.

A GRAMÁTICA COMUNICATIVA NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ESCRITA E APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA PELO APRENDENTE

Liliane Santos
Université Charles-de-Gaulle – Lille 3 (França)
UMR 8163 “Savoirs, Textes, Langage” (CNRS)
liliane.santos@univ-lille3.fr

RESUMO

Baseado nos pressupostos da gramática comunicativa (Adamson, 1990; Matte Bon, 1995a, 1995b), este trabalho apresenta um projeto de pesquisa e ensino cujo objetivo é investigar de que modo alunos de português da Universidade de Lille 3 (França) constroem uma competência comunicativa escrita em língua portuguesa. Nossa hipótese inicial é tripla: (i) existe um *continuum* entre a aquisição da competência enunciativa e a aquisição da competência gramatical; (ii) os processos de interiorização dos mecanismos que engendram a gramática são análogos aos que ocorrem quando da aquisição da língua materna; e (iii) levar em consideração os fatos discursivos que acompanham a produção verbal de aprendentes em ambiente monitorado permite observar de modo mais acurado a gênese dos processos gramaticais. Sendo assim, o nosso trabalho parte do pressuposto de uma implicação mútua entre aprendizagem e aquisição.

Palavras-chave: Ensino/Aprendizagem; Português Língua Estrangeira; Gramática Comunicativa; Competência Gramatical; Competência Textual.

ABSTRACT

Based on the theoretical assumptions of communicative grammar (Adamson, 1990; Matte Bon, 1995a, 1995b), our work presents a research and teaching project that aims to investigate how Portuguese students from the University of Lille 3 (France) built their communicative competence in written Portuguese. Our initial hypothesis is threefold: (i) there is a continuum between the acquisition of the enunciative competence and the acquisition of the grammatical competence; (ii) the processes of internalization of the mechanisms that produce grammar are analogous to those that occur during the acquisition of the mother tongue; and (iii) to take into account the discursive events that surround the learners' verbal production in a monitored environment place us in a privileged position to observe the genesis of grammar. The basic assumption of our work is that there is a mutual implication between learning and acquisition of languages.

Keywords: Teaching and learning; Portuguese for Foreigners; communicative grammar; grammatical competence; textual competence.

APRESENTAÇÃO

Ainda que bastante desenvolvidos no domínio do ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira (*English as a Foreign Language* – EFL), assim como no do francês língua estrangeira (FLE), os estudos sobre a aquisição/aprendizagem da competência comunicativa escrita em português língua estrangeira (PLE) ainda são bastante raros, o centro das atenções situando-se mais frequentemente na aquisição/aprendizagem da língua escrita em português língua materna (PLM), por crianças em idade escolar.

Contrariando essa tendência, o nosso trabalho tem como centro de interesse

a construção da competência gramatical em PLE, na sua interação com a competência comunicativa escrita ou, nos termos de Chiss & Filliolet, 1984, da “competência textual escrita”, por estudantes majoritariamente europeus e majoritariamente franceses, inscritos na Universidade de Lille 3 (França) – competência textual que, evidentemente, esses estudantes já possuem.

Inserido no projeto *Gramática comunicativa da língua portuguesa*, o presente trabalho tem por objetivo a apresentação de alguns dos dados iniciais – observações e reflexões – de um projeto de pesquisa e ensino ainda em seus passos iniciais. Para tanto, apresentaremos, num primeiro momento, os elementos teórico-metodológicos que julgamos essenciais: os princípios de base da gramática comunicativa, a questão da apropriação da língua pelo aprendente, no que toca aos mecanismos de aquisição e aprendizagem, assim como as nossas hipóteses e interrogações iniciais. Em seguida, centraremos a nossa atenção na metodologia, descrevendo brevemente o nosso público-alvo, o protocolo utilizado nas aulas de gramática do português, além de uma breve apresentação das modificações previstas para 2009-2010. Para concluir, apresentaremos os resultados das nossas primeiras observações, na medida em que tanto a implantação do dispositivo quanto a nossa reflexão a seu respeito ainda se encontram nos seus momentos iniciais.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A GRAMÁTICA COMUNICATIVA

Como indicado em trabalho anterior (Santos, 2008: 1), que aqui seguimos de perto (2008: 5-7), o nosso ponto de partida para apresentar os elementos que nos parecem essenciais para a elaboração de uma gramática comunicativa do português é triplo: (i) a constatação de que “muitas vezes os livros didáticos de Português para Estrangeiros ensinam muito mais a evitar os desvios da norma mais frequentes do que a construir enunciados” (Suso López, 2004:

224); (ii) “[uma] formação e [uma] experiência profissional como linguista”; além de (iii) “[uma] experiência de mais de vinte anos como professora, dez dos quais como professora de português no estrangeiro”.

Num primeiro momento, podemos definir a gramática comunicativa de maneira bastante simples como uma descrição do funcionamento de uma língua voltada para o uso, pelos locutores, em situação de comunicação. Esta rápida definição, que será o nosso ponto de partida, permite observar um certo número de elementos. Primeiramente, que a gramática de uma língua não pode ser reduzida à descrição do “sistema da língua” – seja no sentido tradicional, seja no sentido estruturalista –, pois é muito mais do que isso:

A descrição da gramática de uma língua deve integrar tudo o que esteja envolvido no funcionamento da língua em situação de comunicação: as regras derivadas dos usos, as regras segundo as quais a comunicação ocorre, as modalidades dos discursos e dos textos que os locutores interiorizaram e que utilizam continuamente (...). Neste sentido, possuir a “gramática” de uma língua equivale a possuir uma competência interiorizada dessa língua (Suso López, 2004, p. 230).

Em segundo lugar, podemos observar que “aprender uma língua (...) é aprender a comunicar” (Wilkins, 1974). Dito de outro modo, aprender a comunicar vai muito além da aquisição de um *know-how funcional* entendido como conjunto dos atos de fala sociais e de um *know-how nocional*, expressão de noções e de experiências gerais: a comunicação é muito mais do que uma simples troca de informações ou de mensagens que correspondem à expressão de noções gerais de tempo, espaço, causa, consequência, etc. e à expressão das intenções dos locutores (atos de fala). No exercício desta função, além das regras linguísticas (regras de uso), os locutores devem utilizar regras derivadas do contexto em que se produz a troca comunicativa (regras de utilização).

Além disso, as pesquisas em sociolinguística e em pragmática têm mostrado que o uso social da língua exige o acionamento complementar de uma série de regras ou princípios que correspondem a capacidades – ou competências – do indivíduo, tais como:

- a determinação da aceitabilidade de um enunciado, no plano sistêmico-gramatical (**competência gramatical** ou **linguística**);
- a adequação ao contexto ou à situação de comunicação em que o enunciado é utilizado (**competência sociolinguística**): regras de uso, registros, por exemplo. Esse **componente sociolinguístico** acompanha-se de um **componente sociocultural** intrínseco, na medida em que a língua transmite uma visão de mundo;
- a adequação do discurso à modalidade discursiva: oral/escrita, tipo de texto – narrativo, argumentativo, correspondência oficial, cartão postal, etc. (**competência discursiva**);
- a utilização de recursos linguísticos e extralinguísticos para evitar a interrupção da troca conversacional ou para fazer com que esta responda às finalidades pretendidas (**competência estratégica**).

Daí, a idéia de que o ensino/aprendizagem (E/A) de uma língua estrangeira (LE) seja orientado para a aquisição/aprendizagem das **utilizações da língua**. O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (ver Alves, 2001) é bastante claro a esse respeito: as habilidades linguísticas não são técnicas que podem ser aprendidas fora de todo contexto, mas **capacidades** (*skills*) concretas, que são consolidadas pela prática discursiva.

O conhecimento dos usos da língua deve, então, ser visto como uma competência concreta, uma capacidade, a partir de um duplo ponto de vista: o da recepção (compreensão) e o da produção (expressão), nas modalidades

oral e escrita da língua. Isto significa que é necessário levar em consideração a língua como um todo: a complementaridade essencial dos componentes que constituem o ato de fala é essencial na condução de um programa pedagógico.

A partir do que foi exposto até aqui, podemos chegar a uma definição do que entendemos por *gramática comunicativa*: trata-se de uma descrição gramatical voltada para o Ensino/Aprendizagem de uma língua estrangeira (E/A-LE) que utiliza os usos efetivos da língua, com o objetivo de ajudar os alunos a adquirir uma competência comunicativa na língua em questão. Não se trata, portanto, do que se convencionou chamar, no Brasil, “gramática de usos”: o trabalho de Neves (2000), exemplo mais acabado desta outra acepção, é uma gramática descritiva, de nível universitário, que utiliza metalinguagem e técnicas de análise vindas das teorias linguísticas de orientação funcionalista mais recentes. Tal gramática não tem, portanto, como finalidade, *ensinar a comunicar* em português – que é o objetivo primeiro e último de uma gramática comunicativa.

Nas palavras de Matte Bon (1995a: VI, sublinhado pelo autor), uma gramática comunicativa é

uma gramática que se baseia na análise do funcionamento dos idiomas a partir de uma perspectiva que leve em conta a comunicação; [uma gramática] em que se analisam todos os matizes e em que nada se dá por conhecido; em que se reconhece um novo papel central às interpretações dos enunciados analisados, como base para a compreensão do funcionamento do sistema. Também é uma gramática que situa os interlocutores e a interação no centro da análise. [Nesta perspectiva] adquire, portanto, importância fundamental, o modo como os falantes dizem as coisas, em cada situação, de acordo com as suas intenções comunicativas.

Trata-se, portanto, de uma gramática que inclui **necessariamente**, na própria descrição dos fatos da língua, o contexto de utilização ou situação de comunicação, ou contexto discursivo e locutores concretos – e diversos. Em outros termos, trata-se de uma gramática **dos processos e não das categorias** – ou uma gramática **do discurso e não do código**.

A APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA: AQUISIÇÃO VS. APRENDIZAGEM

Uma das questões cruciais na aprendizagem de uma língua estrangeira diz respeito à apropriação dessa outra língua – *a língua do outro* – pelo aprendente. Questão complexa, que envolve, entre outros, elementos psicológicos, sócio-culturais, linguísticos (fonético-fonológicos, morfológicos, lexicais, gramaticais) e pragmático-discursivos. A apropriação da língua pelo aluno-usuário tem sido pouco tratada nos estudos sobre o ensino/aprendizagem do português como língua segunda (PL2) ou como língua estrangeira (PLE).

No centro dessa discussão, encontra-se a oposição entre *conhecimento natural* e *conhecimento institucional*, ou, em outros termos, a dicotomia *aquisição* e *aprendizagem*. Do conhecimento natural, ou aquisição de uma língua, pode-se dizer que é interiorizado por processos naturais e que corresponde a uma apropriação funcional da língua, tendo como característica o fato de ser “(i) intuitivo; (ii) subconsciente, implícito (é um saber **como** e não um saber **sobre**); (iii) assistemático e instável; (iv) mais orientado para a produção de sentido do que de forma; e (v) socialmente marcado (porque resultante das múltiplas interações em que o falante se vê envolvido desde que nasce)” (Amor, 1997).

Quanto ao conhecimento institucional, ou aprendizagem de uma língua, pode-se dizer que se trata de um conhecimento “(i) reflexivo; (ii) consciente e explícito; (iii) orientado para as relações forma-sentido; e (iv) tendente, pela via da regularização e da padronização, ao exercício do controle normativo da produção verbal” (*idem*).

Não podemos nos esquecer, no entanto, de que o aprendiz de uma língua estrangeira – dentro ou fora da sala de aula – deve adquirir um certo número de competências, como, por exemplo, integrar funções metalinguísticas, reconstruir atividades enunciativas e aprender a satisfazer, na língua-alvo, às condições de felicidade da comunicação. Nesse sentido, convém observar que, embora ainda não exista uma teoria que permita explicar de que maneira se dá a interação entre a aprendizagem e a aquisição, os estudos mais recentes tendem a reforçar as afirmações de Besse & Porquier (2008), segundo as quais (i) “um modelo que pressuponha tal dicotomia de maneira absoluta não corresponde – ou corresponde mal – à experiência banal que se pode ter de uma língua, materna ou estrangeira” e (ii) “toda compreensão põe em jogo significações gramaticais”.

HIPÓTESES E INTERROGAÇÕES INICIAIS

Partindo do princípio de que os nossos estudantes já possuem uma competência comunicativa escrita nas suas línguas maternas (francês, espanhol, romeno, etc.; ver Tabela 1, abaixo) e, para muitos deles, numa segunda ou até mesmo terceira língua (português, inglês, alemão, italiano, etc.; ver Tabela 1, abaixo) e sem esquecer que, na maior parte dos casos, trata-se de línguas românicas, o nosso trabalho não se interessa somente pela aquisição/aprendizagem da gramática da língua escrita, mas também por três outros aspectos desse processo, a saber:

- quais são as estratégias utilizadas para construir os textos;
- de que maneira os alunos se servem das competências já adquiridas para construir essa nova competência;
- em que medida é possível afirmar que a aquisição da gramática da língua portuguesa contribui para a construção da competência textual

escrita em língua portuguesa e vice-versa.

Em outros termos, investigamos as práticas e os processos por meio dos quais alunos se apropriam da competência comunicativa escrita em língua portuguesa e a constroem, tendo como ponto de observação privilegiado a apropriação das competências textual-discursiva e gramatical. Assim, a nossa hipótese inicial é tripla:

- existe um *continuum* entre a aquisição da competência enunciativa (textual-discursiva) e a aquisição da competência gramatical;
- os processos de interiorização dos mecanismos que engendram a gramática são análogos aos processos que ocorrem quando da aquisição da língua materna; e
- levar em consideração os fatos discursivos, as dinâmicas interacionais e os fenômenos enunciativos, que acompanham a produção verbal de aprendentes em ambiente monitorado, permite observar de modo mais acurado a gênese dos processos gramaticais.

Nesse sentido, o nosso trabalho, em consonância com Royer (2002), situa-se à margem da tradição chomskiana que considera o exercício da fala como um *know-how* distinto da competência linguística, sendo mais próximo de abordagens segundo as quais a apropriação das formas linguísticas é indissociável da situação de aprendizagem. Dito de outro modo, o nosso trabalho parte do pressuposto de que há uma implicação mútua entre aprendizagem e aquisição, considerando, por um lado, que a apropriação linguística é um processo complexo, que envolve tanto a aquisição como a aprendizagem e, por outro, que a diferença entre ambas se encontra mais

no grau em que são desenvolvidas do que no tipo de atividade realizada: operacional-processual (dominante na aquisição), reflexivo-declarativa (preponderante na aprendizagem).

METODOLOGIA

BREVE CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO

O universo dos sujeitos estudados no nosso projeto é constituído pelos alunos inscritos em português LEA e LCE. Note-se que o português é uma das 23 línguas estudadas em Lille 3: alemão, árabe, catalão, chinês, dinamarquês, espanhol, francês como língua estrangeira, grego moderno, hebraico, holandês, húngaro, islandês, italiano, japonês, língua francesa de sinais, persa, polonês, português, russo, serbo-croata, sueco, tcheco.

Até o quinto semestre da *Licence* – licenciatura (Portugal) ou graduação (Brasil) –, esses alunos têm aulas de gramática de uma hora e trinta minutos, uma vez por semana, o que totaliza dezoito horas por semestre, pois cada semestre dura doze semanas. No sexto semestre, apenas os inscritos em LCE têm aulas de gramática. Além destas, os alunos têm aulas de *prática oral e escrita* que, por razões burocráticas, não fazem parte do projeto.

Em 2008-2009, do total de 42 inscritos em português, o universo linguístico, no que toca às línguas dominadas, era constituído de acordo com a tabela abaixo. Todavia, notamos que muitos estudantes chegam à universidade dominando duas ou mais línguas e que, normalmente, aprendem uma terceira ou até mesmo uma quarta língua. Assim, os totais das diferentes linhas e colunas podem ser maiores ou menores do que o total de alunos.

	L1	L2	L3
Francês	37	5	/
Português	4	4	34
Espanhol	2	23	11
Inglês	/	7	12
Italiano	1	2	2
Alemão	/	1	1
Romeno	1	/	/
Tailandês	1	/	/
Chinês	1	/	/

Tabela 1 - Caracterização linguística dos alunos de português de Lille 3 em 2008-2009

Passaremos, em seguida, à descrição e análise do trabalho que vimos desenvolvendo junto a esses alunos.

DESCRIÇÃO DO PROTOCOLO

Posto em prática no 2º semestre do ano letivo 2008-2009, o protocolo de trabalho com os alunos compreende os seguintes elementos:

- os alunos devem produzir ao menos um texto por semana, de extensão variável, inteiramente em português;
- é facultado aos alunos o uso da norma europeia ou brasileira, havendo apenas uma exigência de homogeneidade quanto à norma utilizada;

- o uso de dicionários unilingues e bilingues e de gramáticas, assim como a consulta a meios eletrônicos, dicionários, enciclopédias e sites de todo o tipo, é igualmente facultado aos alunos;
- a consulta a falantes nativos ou proficientes, quando possível, também é permitida;
- os textos pedidos devem ser o mais próximos possível dos que poderiam ser produzidos em situações reais – isto é, as condições de enunciação devem obedecer a um princípio de verossimilhança;
- a primeira versão de um texto, entregue ao professor e por ele corrigida, é reescrita pelo aluno. Essa segunda versão é igualmente entregue ao professor e, caso este julgue necessário, o aluno redige uma terceira versão do texto;
- em certos casos, os textos são igualmente corrigidos pelos pares;
- as questões gramaticais são tratadas tanto no nível individual, quando são mais específicas a um ou outro aluno, quanto no nível coletivo, quando se colocam para a maioria dos alunos;
- toda a correspondência enviada ao professor é redigida em português e é corrigida;
- o léxico, a sintaxe e a textualização são igualmente trabalhados;
- não são feitos exercícios de aplicação.

MODIFICAÇÕES PREVISTAS PARA O ANO LETIVO 2009-2010

Para o ano letivo 2009-2010, temos a intenção de introduzir alguns elementos suplementares, a fim de tornar o dispositivo mais eficaz, principalmente pela

utilização, no início do ano letivo, de um **teste de posicionamento** em língua portuguesa. O teste *Dialang* está à disposição dos alunos no Centro de Recursos Multimídia para Línguas da Universidade – para os não iniciantes, evidentemente –, o que, aliás, já foi feito. No momento atual, aguardamos os resultados. Também temos a intenção de elaborar um questionário a respeito do conhecimento e da utilização da língua portuguesa pelos alunos, dentro e fora da Universidade. Os resultados desse questionário serão úteis para conhecer melhor os alunos e afinar a nossa metodologia de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados das nossas observações preliminares nos permitem tecer algumas considerações quanto aos elementos importantes a observar pelo professor na sua prática pedagógica:

- o *feedback* (quantidade, qualidade, clareza) do professor é um elemento decisivo na construção e no desenvolvimento da competência comunicativa escrita dos alunos (cf. Sugita, 2006);
- o *feedback* dos outros alunos é tão importante quanto o do professor (cf. Rollinson, 2005);
- é necessário desenvolver o uso dos mecanismos responsáveis pela coesão e coerência textuais (cf. Kang, 2005);
- é importante concentrar a atenção tanto na forma quanto no conteúdo (cf. Vickers & Ene, 2006); e
- o gênero textual é um parâmetro fundamental no desenvolvimento da capacidade a redigir textos numa língua estrangeira (cf. Tardy, 2006).

Para concluir, gostaríamos de sublinhar que o nosso trabalho vai ao

encontro do ponto de vista do QECR, de acordo com o qual “à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos, (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem” (Alves, 2001: 23).

SIGLAS

LCE - Línguas e Culturas Estrangeiras

LEA - Línguas Estrangeiras Aplicadas

BIBLIOGRAFIA

Adamson, R. (1990) “Is there such a thing as communicative grammar?”. *Language Learning Journal*, September: 25-27.

Alves, J. M. (2001) (dir.) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: Edições.

Amor, E. (1997) *Didáctica do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto.

Besse, H. & Porquier, R. (2008) *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier/CREDIF.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1997) *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.

- Charaudeau, P. (1992) *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Chiss, J.-L. & Filliolet, J. (1984) "Production écrite et apprentissage des types de discours en français, langue étrangère". *Didactique des langues étrangères*, 11: 27-48.
- Cuq, J.-P. (2002) *Du discours du linguiste au discours pédagogique: tribulations de quelques concepts grammaticaux*. Paris: Klincksieck/ELA (CAIRN): 83-95.
- Hédiard, M. (1989) "Langues voisines, langues faciles?". *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata*, XVIII, 1-2: 225-231.
- Kang, J. Y. (2005) "Written narratives as an index of L2 competence in Korean EFL learners". *Journal of Second Language Writing*, 14(4): 259–279.
- Matte Bon, F. (1995a) *Gramática Comunicativa del español. De la lengua a la idea*. Madri: Edelsa (Tomo I), 2^a ed.
- Matte Bon, F. (1995b) *Gramática Comunicativa del español. De la idea a la lengua*. Madri: Edelsa (Tomo II), 2^a ed.
- Moirand, S. (1990) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Neves, M. H. de M. (2000) *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp.
- Portugal (2004). *Processo de Bolonha – Plano de acção do Ministério da Ciência e do Ensino Superior*. Documento pdf, 70 páginas, disponível em [www.aeesce.pt/admin/downloads/Plano de Acção do Processo de Bolonha do MCTES.pdf](http://www.aeesce.pt/admin/downloads/Plano%20de%20Acção%20do%20Processo%20de%20Bolonha%20do%20MCTES.pdf) (consultado em agosto de 2009).

Riegel, M., Pellat, J.-CH. & Rioul, R. (1994) *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.

Rollinson, P. (2005) "Using peer feedback in the ESL writing class". *ELT Journal*, 59(1): 23-30.

Royer, C. (2002) "L'appropriation de la négation du français en milieu guidé: une approche interactionniste". *Marges Linguistiques* n° 4: 68-86 (www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%200/00_ml112002/00_ml112002.pdf, consultado em junho de 2009).

Santos, L. (2008) *Para uma gramática comunicativa da língua portuguesa*. Videoconferência apresentada aos participantes do projeto *A Língua Portuguesa no Mundo*. Lille: Université de Lille 3, 28 de novembro (inédito).

Santos, L. (2009, em elaboração) "Sur la construction de la compétence communicative écrite en portugais langue étrangère: du travail des étudiants à la pratique de l'enseignant". Comunicação aceite para ser apresentada no *Colloque ACEDLE 2009: "Recherches em didactique des langues – les langues tout au long de la vie"*. Lille (França): ACEDLE/Université de Lille 3, 10 a 12 de dezembro.

Sugita, Y. (2006) "The impact of teachers' comment types on students' revision". *ELT Journal*, 60(1): 34-41.

Suso López, J. (2004) "La grammaire et les descriptions de la langue: la réflexion sur le fonctionnement de la langue favorise-t-elle l'apprentissage du FLE?". In: Suso López, J. (coord.), *Phonétique, lexicque, grammaire et enseignement-apprentissage du FLE*. Granada (Espanha): Método, pp: 215-258.

Tardy, C. M. (2006) “Researching first and second language genre learning: A comparative review and a look ahead”. *Journal of Second Language Writing*, 15(2): 79–101.

Vickers, C. H., & Ene, E. (2006) “Grammatical accuracy and learner autonomy in advanced writing”. *ELT Journal*, 60(2): 109–116.

Weinrich, H. (1989) *Grammaire textuelle du français*. Paris: Didier/Hatier-Alliance Française.

Wilkins, D. A. (1974) *Second-Language Learning and Teaching*. London: Edward Arnold.

A LÍRICA AMOROSA DE TOMÁS ANTÓNIO GONZAGA E ALMEIDA GARRETT: UM JOGO DE INTERTEXTUALIDADES

Cristina Costa Vieira
crisleov@hotmail.com
UBI. Departamento de Letras

RESUMO

As líricas do árcade brasileiro Tomás António Gonzaga (1744-1810) e do romântico português Almeida Garrett (1799-1854) revelam paralelismos que se poderão dever não apenas a algumas semelhanças de gostos e de circunstâncias de vida, mas também a uma influência directa que, a ter existido, só pôde ter ocorrido do Brasil sobre Portugal e não em sentido inverso. O objectivo deste trabalho é demonstrar, pois, as intertextualidades existentes entre as líras gonzaguianas e a lírica garrettiana, provando, simultaneamente, que essas similitudes não foram ocasionais e que *clássico* e *romântico* não se opõem de forma simplista.

Palavras-chave: Gonzaga, Garrett, intertextualidade, influência, Arcadismo, Romantismo.

INTRODUÇÃO

Retomamos aqui, em formato mais extenso e complexo de artigo, a comunicação, que nos parece foi bem aceite, apresentada no *I Congresso Internacional Portugal–Brasil: Relações Linguísticas e Culturais*, realizado na Universidade da Beira Interior, em Outubro de 2009 e em que debatemos as questões literárias de um e outro lados do Atlântico.

A literatura comparada tem já os seus fundadores e especialistas, podendo-se dizer que tudo começou com a noção de «dialogismo» de Bakhtine (1998: 9-56) nos Anos Vinte do século passado, seguindo-se com Kristeva (2000: 82-85) a de «intertextualidade», mais tarde aprofundada por Genette (1979; 1982). Entretanto, o norte-americano Harold Bloom dava à estampa a obra *A Angústia da Influência* (1973), sendo que a noção de comparativismo assume a sua maturidade na década de oitenta, a partir de obras como *Da Literatura Comparada à Teoria da Literatura* (1981), do português Álvaro Manuel Machado e do francês Daniel-Henri Pagneux; *Qu'est-ce que la Littérature Comparée* (1983), dos francófonos Claude Pichois, André-Michel Rousseau e Pierre Brunel; e *Entre lo Uno y lo Diverso. Introducción à la Literatura Comparada* (1985), do espanhol Claudio Guillén. O comparativismo singrou enquanto teoria e método, registando-se posteriormente os trabalhos *Elementos de Literatura Comparada. Teorias e Métodos da Abordagem Comparatista* (1992), de Francis Claudon e Karen Haddad-Wotling; *Literatura Comparada* (1994), dos brasileiros Eduardo Coutinho e Tania Franco Carvalhal; e *Floresta Encantada: novos caminhos da literatura comparada* (2001), pelos académicos lusos Helena Buescu, João Ferreira Duarte e Manuel Gusmão. A exposição destes nomes não é exaustiva e apenas visa provar a continuidade e a universalidade do interesse pelos estudos comparativistas.

Eis o que urge salientar para os nossos propósitos: o método comparativista não coincide muitas vezes com o estudo das influências literárias, que visam

mostrar a relação causa / efeito entre o texto **A**, primeiro no tempo, e o texto **B**. O comparativismo é um método de análise literária que ultrapassa as fronteiras geopolíticas, numa descoberta de processos paralelos entre textos. Por outras palavras, o «mosaico de citações» em que redonda qualquer texto, na definição de Kristeva (2000: 85), tanto pode ser fruto de coincidências como resultar de influências mais ou menos conscientes. Todavia, há toda uma carga pejorativa associada pelo Romantismo à palavra «influência» (Paz 1993: 15-37 e 64-87; Bloom 1992: 17-27). Bloom mostra a inevitabilidade da influência literária, devendo esta, pois, deixar de ser motivo de angústia para os modernos:

Esta opinião de que a influência poética existe escassamente [...] é ela própria uma ilustração de um modo segundo o qual a influência poética é uma variedade da melancolia ou de um princípio de angústia. [...] A influência poética, ou, como lhe chamarei mais frequentemente, o encobrimento poético, é necessariamente o estudo do ciclo vital do poeta-enquanto-poeta. [...] O poeta moderno [...] é o herdeiro de uma melancolia engendrada no espírito do Iluminismo pelo cepticismo deste em relação ao seu duplo papel legado de riqueza de imaginação dos Antigos e dos mestres do Renascimento. (Bloom 1992: 19-20).

Nem Kristeva nem Genette escaparam, no entanto, a esse preconceito, visível no seu esforço por substituir o vocábulo «influência» pelo termo «intertextualidade». De facto, Kristeva e Genette subentendiam em «influência» toda uma hierarquia de valores, rejeitada por aqueles, em que o texto A ou hipertexto deteria uma autoridade sobre o texto B ou hipotexto, assim minorizado como texto subsidiário (Genette 1982: 16). Todavia, o conceito de intertextualidade fez desmoronar o mito romântico do autor original, porque demonstrou que todos imitam, em diferentes graus, formas e consciência. Houve mesmo uma época em que era prestigante imitar. E assim, os “condenados” clássicos são os mais universais de todos os

escritores, permanecendo, por isso, actuais. Lembremo-nos, por exemplo, de que a *Eneida* de Virgílio (séc. I a.C.) é uma imitação dos homéricos *Iliada* e *Odisseia* (séc. VIII a.C.?), que a precederam em mais de quinhentos anos; que *Os Lusíadas* (1572), de Camões, se basearam, por sua vez, na *Eneida*; e que a epopeia portuguesa foi imitada de forma inovadora por Fernando Pessoa na *Mensagem* (1934), em pleno Modernismo.

CLÁSSICO OPÕE-SE A ROMÂNTICO? O CASO DE GONZAGA E DE GARRETT

O conceito de intertextualidade opõe-se, pois, à condenação romântica da *imitatio* clássica. Um dos mais lídimos representantes do Romantismo alemão, Goethe, foi também um clássico, por valorizar a Antiguidade grega e os princípios do equilíbrio, da harmonia e da imitação da Natureza (Monteiro 1971: vol. 1, 369-370). Goethe não apostava apenas no nacionalismo literário, e por isso não rejeitou os clássicos. Ao invés, defendia que a melhor arte se faria da combinação de princípios clássicos com o génio romântico (*ibidem*: 399-402; Coelho 1994: 475-476; Pavão Jr. 1955: 7-35). Ofélia Monteiro revela deste modo a admiração que Garrett sentia por Goethe, recorrendo a afirmações do vate português divulgadas em 1827 n' *O Chronista*:

[...] [Em Garrett] vinha contudo pressentida a ideia que Goethe expressara na última parte do *Fausto* «sobre a combinação do clássico com o romântico que deve produzir e fixar a poesia moderna»: § «Foi o ultimatum, a derradeira sentença do grande oráculo da nossa idade: a união da arte antiga com a arte moderna, da plástica com o espiritualismo, – do belo das formas com o belo ideal, da Helena homérica com o *Fausto* dântico, de cujo consórcio tem de nascer o belo *Euphormion*, o génio, o princípio, o símbolo da arte regenerada». § Colocava-se, desta forma, o jovem Garrett acima dos debates exageradamente partidários que, na Europa de

então, e particularmente em França, opunham sem transigências os autores julgados clássicos aos considerados românticos. [...] § Os frequentadores das «fundas cavas» do Romantismo que tanto chocavam o nosso «Alceu», amante da bela natureza, caíam afinal, acusando sempre o servilismo das regras e da imitação antiga, na admiração tão servil também de outros modelos, que em seu nome desprezavam inegáveis belezas e válidos conselhos, se aparentados com o classicismo de parti-pris renegado: § «Hoje é moda o romântico, é finura, / É tom achar Ossian melhor que Homero, / Gabar Shakespeare, desdenhar Corneille. / De Paris os modernos elegantes / Deixam Racine para lerem Schiller; / Chamam vil servilismo às regras de arte / Antiquário a Boileau, pedante a Horácio. / Só gostam de Irminsulfs e de Teutates [...]». (Monteiro 1971: 400-401. Acrescento nosso).

Este aspecto é confirmado por José de Almeida Pavão Jr.:

Garrett conhecia a obra de Goethe e procurou imitá-lo. É ele próprio que o confessa em vários passos das suas obras: no prefácio de D. Filipa de Vilhena, julga-se ordeiro como o corifeu do Romantismo alemão, ao procurar colocar a sua peça entre os dois credos [Romantismo e Classicismo]. (Pavão Jr. 1955: 34. Acrescento nosso).

Com efeito, o campo da literatura comparada é o da universalidade, que permite, por exemplo, pôr lado a lado um arcáde brasileiro e um romântico português, para além de nos esclarecer sobre a falácia da oposição entre os conceitos «clássico» e «romântico».

A corrente arcádica, a que pertence o poeta Tomás António Gonzaga (1744-1810), segue conscientemente os preceitos da *mimesis* aristotélica e da *imitatio* horaciana, mas Gonzaga também é um precursor do Romantismo (Moisés 1983: 253-273; Lapa 1982: VII-XXXVI), tendo-se tornado, assim o cremos, uma fonte de inspiração para Almeida Garrett (1799-1854).

Sucedeu que houve um Garrett clássico e um Garrett romântico (Pavão Jr. 1955), ainda que este último seja o mais divulgado nos estudos literários, como é perceptível na seguinte afirmação de Jacinto do Prado Coelho (1994: 366): «Bastariam os títulos de introdutor do Romantismo em Portugal e de reformador do teatro português [...] para tornar G.[arrett] um dos grandes nomes da história da nossa cultura. Mas o modo como introduziu e reformou mais o impõem ao nosso apreço. [...] Aderiu ao Romantismo principalmente enquanto afirmação plena do individual, do diferente, nos homens como nas nações [...]». Por outro lado, o neoclássico Gonzaga teve também uma faceta iluminista e pré-romântica, sinalizável no seu desprezo pelo despotismo iluminado, patente na lira “Alexandre, Marília, qual o rio” (Gonzaga 1982: 64-66), na acentuada «vibração da saudade amorosa» que marca a sua lírica posterior ao encarceramento de que foi vítima e no seu «sentido da dor e da complexidade da existência» (Coelho 1994: 373). Na lira supracitada, por exemplo, Alexandre e Júlio César, personalidades tradicionalmente cantadas como heróis, são ousadamente criticadas como bárbaros conquistadores, causadores de mortes e violências mil, a que o sujeito poético contrapõe como modelo de herói o homem justo e bom:

*O ser herói, Marília, não consiste / em queimar os impérios; move
a guerra, / espalha o sangue humano, / e despovo a terra / também
o mau tirano. / Consiste o ser herói em viver justo: / e tanto pode
ser herói o pobre, / como o maior Augusto. (Gonzaga 1982: 65).*

Este novo ideal de heroísmo está muito mais próximo ideologicamente dos princípios burgueses e românticos do que da axiologia clássica. Nessa zona de confluência e de continuidade, e não de oposição, entre o Classicismo e o Romantismo, focamos o nosso olhar nas relações intertextuais entre Gonzaga e Garrett. Serão as mesmas fruto do acaso, de um contexto histórico-cultural, ou resultarão de uma influência que, por questões cronológicas, só podem ter sido de Gonzaga sobre Garrett e não o inverso? De facto, aquele tem já cinquenta e cinco anos quando Garrett nasce, e este apenas onze quando

Gonzaga morre. Não sendo inédita, a perspectiva de uma influência exercida no sentido do Brasil sobre Portugal rareia nos estudos literários, mercê de um certo preconceito, quiçá inconsciente, que supõe natural apenas a ascendência dos autores da metrópole sobre os autores das ex-colônias (Coelho 1994: 476). Assim, aos opúsculos «Garrett e o Brasil», de Carlos de Assis Pereira (1958), e «Almeida Garrett e a formação da consciência nacional no Brasil», da brasileira Regina Zilberman (2003: 335-358), contrapõe-se a perspectiva mais heterodoxa dos estudos «Um Garrett brasileiro. Influência do Brasil em Portugal», de José Osório de Oliveira (1956: 137-143), e *As Relações Brasileiras de Almeida Garrett*, de Carlos d'Alge (1980), que não esgotam, todavia, a análise da intertextualidade entre as líricas gonzaguiana e garrettiana.

Duas questões se levantam, desde logo: se Gonzaga é um poeta arcádico da literatura brasileira da segunda metade do século XVIII e se Garrett é unanimemente considerado como o introdutor do Romantismo em Portugal, nascido mais de meio século depois, numa altura em que Gonzaga se encontrava expatriado em Moçambique (Lapa 1982: XXIII-XXVI), o que poderão ter em comum as suas obras? E qual o interesse da poesia arcádica para uma contemporaneidade enaltecida da inovação?

O preconceito contra o paradigma clássico do Arcadismo nasceu no seio do Romantismo alemão, muito por acção dos irmãos Schlegel, e foi divulgado em toda a Europa por M^{me} de Staël na obra *De l'Allemagne* (Coelho 1994: 475), que no-lo legou como um senso comum, enganador, claro... Os ensaios *Barroco e Classicismo*, de Victor Tapié (1988), e *Amor e Outros Verbetes*, de Jorge de Sena (1992: 15-17, 89-114 e 154-179) desmistificam este senso comum, reabilitando quer o clássico quer o barroco enquanto tendências genéricas e transtemporais da arte ocidental. Basta-nos lembrar como as poesias de um Ricardo Reis ou de uma Sophia de Mello Breyner podem ser absolutamente modernas nos seus classicismos muito próprios.

Um primeiro objectivo deste trabalho é, por conseguinte, provar que a poesia arcádica de um dos seus mais lídimos representantes, Gonzaga, cujo mérito foi reconhecido por ilustres mestres portugueses setecentistas e oitocentistas, como Correia Garção, Almeida Garrett, Teófilo Braga, João de Deus e Pinheiro Chagas, tem não só valor *per se*, como conseguiu influenciar toda uma geração de escritores, nomeadamente Garrett lírico, em âmbitos tão diversos como temas, motivos e símbolos, processos retóricos e prosódicos, formas poéticas e tendências estéticas. Gonzaga tornou-se, diz Massaud Moisés (1971: 77), «uma espécie de mestre de alguns como Garrett, Gonçalves Dias, Maciel Monteiro, Castro Alves». E noutro estudo, o ensaísta acrescenta a estas figuras do Romantismo o poeta Casimiro de Abreu, apontando até «alusões à obra de Dirceu em poetas de relevo» do Modernismo brasileiro (*idem* 1987: 176). Em Portugal, José Pereira Tavares (1929: 65-66) indica que Teófilo Braga e João de Deus admiravam Gonzaga. Se atentarmos aos nomes aludidos, verificamos que o poeta arcádico teve ascendente sobre quase toda uma geração romântica dos dois lados do Atlântico e que entre esses românticos se encontra um dos maiores da literatura portuguesa.

De facto, Garrett esteve muito atento à literatura brasileira, num momento em que o Brasil declarava a sua independência: a 7 de Setembro de 1822, o jovem e idealista Garrett já se afirmava como poeta e estava plenamente comprometido com o movimento liberal (Amorim 1881) que ditou o desembarque no Mindelo pelas tropas afectas a D. Pedro IV em 8 de Julho de 1832 e sofreu o conseqüente cerco do Porto que durará cerca de um ano imposto pelas tropas miguelistas. Cremos que Garrett, apoiante da independência política do Brasil, concretizou na sua obra lírica as palavras optimistas deixadas no *Bosquejo da História da Poesia e Língua Portuguesa*: «E agora começa a literatura portuguesa a avultar e enriquecer-se com as produções dos engenhos brasileiros.» (Garrett 1963: vol. 1, 503). Este *Bosquejo* é, segundo Pereira (1958: 18), «a primeira apreciação de conjunto da poesia

de língua portuguesa e [...] inaugura a crítica literária no romantismo». O texto garrettiano de 1825, onde avulta a poesia de Gonzaga, comprova a atenção e a estima do vate português relativamente à literatura brasileira. O *Bosquejo* serve de prefácio ao *Parnaso Lusitano*, antologia que reúne aquilo que o autor de *Folhas Caídas* considerava ser a melhor poesia escrita em português, e editada em Paris por Garrett, onde este se encontrava então exilado. No seu *Parnaso*, há lugar para Gonzaga... Mas a atenção do poeta português ao Brasil não se queda por aqui.

Garrett confirmou o seu apoio à independência do Brasil no texto *Portugal na balança da Europa*, publicado em 1830, mas que vinha escrevendo desde 1825, três anos depois da concretização da mesma (Pereira 1958: 17-18). A propósito do Brasil, tinha dito no *Diário da minha Viagem a Inglaterra*: «O Brasil, oh! Que país abençoado, se o não perderem!». Garrett escreveu em 1821 a ode “Ao Brasil liberto”, inserta em 1829 na colectânea *Lírica de João Mínimo* (Garrett 1963: vol. 1, 1578-1581), isto para além de vários discursos políticos e confissões diarísticas, como «Efeitos da contra-revolução no Brasil» (*ibidem*: 837-842), onde transparece uma grande disponibilidade intelectual para essa nova pátria (Pereira 1958: 17-20). Garrett elogiou ainda o generoso Amazonas no poema narrativo *Camões* (1825) e deixou incompletas duas narrativas ligadas ao Brasil, *Helena* e *Komurahy. História Brasileira*. Por fim, escreveu o folhetim “O Brasileiro em Lisboa” (Oliveira 1956: 138-143; Pereira 1958: 17-20).

Compete-nos agora provar outro aspecto desta relação literária luso-brasileira que é o da tese da dívida de Garrett em relação a Gonzaga. Seleccionámos para tal um conjunto de liras, intitulado *Marília de Dirceu*, editado em Lisboa por acção do próprio Gonzaga no ano de 1792, quando o poeta ia a caminho de um exílio forçado em Moçambique, mas beneficiando de um tratamento sem paralelo ao comum dos degredados (Lapa 1982: XX-XXVI. Com efeito, o visconde de Barbacena, governador de Minas

Gerais, a quem cabia a responsabilidade jurídica de condenar ou de absolver Gonzaga, era amigo do poeta, cuja obra admirava; foi a contragosto que se viu obrigado a lançar a pena sobre Gonzaga, tendo procedido sem «demasias de severidade; antes pelo contrário. Numa carta dirigida a Martinho de Melo e Castro, a 16 de Fevereiro de 1790, frisa o conflito entre a sua amizade e os seus deveres» (*ibidem*: XXI-XXII). Seguiremos a edição de Rodrigues Lapa de 1982, que adverte em «Prefácio» que apenas as líras das partes I e II, correspondentes, respectivamente, às edições de 1792 e de 1802, podem ser com toda a segurança atribuídas a Gonzaga. Excluímos, pois, as líras da parte III, publicadas postumamente, em 1812, que não dão garantias de veracidade autoral (*ibidem*: XXXII-XXXIII). Colocamos também de parte as *Cartas Chilenas*, por não se tratar de poesia lírica, ainda que sejam pertinentes no que toca à explicitação da ideologia iluminista de Gonzaga. Por exemplo, a «Epístola a Crítilo», que abre as *Cartas Chilenas*, encerra os seguintes versos:

*Eu vejo que um Calígula se empenha / em fazer que de Roma ao
Consulado / se jure o seu cavalo por colega. / Vejo que os cidadãos e
as tropas arma / o filho de Agripina, que os transporta / em grossos
vasos sôbre o Tibre e logo / por inimigos lhes assina os matos, / que
atacar manda com guerreiros estrondo. / Direi que me recreia esta
loucura? / Que devo rir-me e sufocar o pranto / que pula nos meus
olhos? Não Crítilo, / não é esta a moção que n'alma provo. / Por
entre êstes delírios, insensível, / me conduz a razão, brilhante e
sábia, / a gemer igualmente na desgraça / dos míseros vassalos, que
honrar devem / de um tirano o poder, o trono, o cetro. (Gonzaga
1957: 183-184).*

O corpus garrettiano em análise abrange as colectâneas *Retrato de Vénus* (1821), que celebra o erotismo feminino, *Lírica de João Mínimo* (1829), conjunto de poemas «de feição arcádica embora com discretos acenos de

romantismo» (Coelho 1994: 363), *Odes Anacreônticas*, feitas na juventude, mas publicadas só em 1903, *Flores sem Fruto* (1845) e *Folhas Caídas* (1853). Lawton (1975: 9) indica que estes dois últimos trabalhos poéticos «permettent de suivre l'évolution de Garrett entre le style arcadique du dix-huitième siècle finissant et le moment où il trouve sa voix véritable», e, de facto, as cinco colectâneas supracitadas desenham uma trajetória que vai do arcadismo finissecular para um romantismo ainda eivado de alguns traços clássicos. Seguiremos a edição da Lello, em 2 volumes, de 1963. Excluem-se deste cotejo intertextual *Camões* e *D. Branca*, poemas mais narrativos que líricos, e, como é óbvio, as tragédias *Mérope* e *Catão*, que confirmam, todavia, a faceta clássica de Garrett.

O CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL

Tenhamos primeiro em consideração o contexto histórico-cultural. Antes do século XIX, a identidade da literatura brasileira era algo difusa em relação à congénere portuguesa. Por isso, talvez soasse estranho a Gonzaga ou a Cláudio Manuel da Costa que se lhes falasse em Arcadismo *brasileiro*. Por outro lado, houve casos isolados, antes do século XIX, de poetas que, do outro lado do Atlântico, influenciaram poetas portugueses, criando desse modo um mundo literário intertextual luso-brasileiro interessante e complexo. Mas uma influência globalizante da poesia brasileira sobre a congénere portuguesa só ocorre nos anos sessenta do século XX, com o concretismo; a obra de Drummond e Haroldo de Campos tirou dividendos a poesia experimental portuguesa, a começar, por exemplo, por um Alberto da Costa e Silva, um António Aragão e um Eugénio Melo e Castro (Bosi 1997: 523-524 e 531-539; Saraiva 2002: 343-363). Afirmo Arnaldo Saraiva (2002: 354): «[...] beneficiando especialmente do concretismo brasileiro, que entretanto fora divulgado em Portugal através de duas antologias organizadas por Alberto da Costa e Silva (*Antologia da Poesia Brasileira*, 1961, e *Poesia*

Concreta, 1962), e dos *novissimi* italianos, bem conhecidos de [António] Aragão [...]; apoiando-se teoricamente em trabalhos de Max Bense, Umberto Eco, Abraham Moles, Haroldo de Campos [...], o experimentalismo poético português [...] foi [...] um movimento essencialmente poético, com escassas manifestações em prosa [...].».

A problemática da imitação é importante na análise de Gonzaga, uma vez que ele pertence a uma época – o século XVIII – em que o Arcadismo é muito europeu e pouco autóctone. Na realidade, o Arcadismo brasileiro é parte integrante do Arcadismo português. O movimento é introduzido no Brasil em 1768, com as *Obras*, de Cláudio Manuel da Costa, amigo de Gonzaga – o Glauceste (Ramos 1992: 13-29) referido na lira “Eu Glauceste, não duvido” (Gonzaga 1982: 41-43) –, e desenvolve-se até 1836, ano em que saem a lume os românticos *Suspiros Poéticos e Saudades*, de Gonçalves de Magalhães. Imitar era natural e honroso entre os árcades neoclássicos: Gonzaga imitou autores quer do Quinhentismo português, a começar por Camões, quer da Antiguidade greco-latina, a exemplo dos gregos Anacreonte e Teócrito e dos latinos Virgílio, Catulo e Horácio (Cristóvão 1981: 17-44).

Por outro lado, a distância de meio século que medeia entre o nascimento de Gonzaga e o de Garrett, um período tão rico como conturbado, permite justificar as diferenças entre os dois autores. O primeiro nasce no princípio da segunda metade do século XVIII, mais concretamente em 1744, ou seja, no auge do Arcadismo neoclássico, enquanto Garrett nasce em 1799, o que equivale ao período de transição para o Romantismo, de que Garrett é o introdutor em Portugal com a publicação dos poemas narrativos *Camões* (1825) e *D. Branca* (1826), escritos durante e após o exílio político em Inglaterra e em França. Por outro lado, Gonzaga nasceu e cresceu num Portugal absolutista, em que o Brasil era ainda uma colónia. Garrett, esse, rejubilou com o «grito do Ipiranga», compondo a ode revolucionária “O

Brasil Liberto”, já aqui referida. Apesar destas diferenças e distâncias, muitos elos unem Gonzaga e Garrett, paralelismos que ocorrem tanto no plano biográfico como no da produção literária.

GONZAGA E GARRETT: PARALELOS VIVENCIAIS E ARTÍSTICOS

Desde logo, há uma incrível coincidência fónica entre as suas alcunhas poéticas: Gonzaga era conhecido nos círculos arcádicos pelo nome poético de Dirceu, e Garrett era denominado por alguns dos seus coevos como o «Alceu da Revolução de Vinte» (Monteiro 1971: vol. 1, 165-219). Depois, os dois escritores eram portuenses de nascimento: a casa que viu nascer Gonzaga localiza-se na freguesia de S. Nicolau, ainda que a Cidade Invicta tenha visto partir o poeta de Marília ainda muito novo, na companhia dos pais, rumo ao Brasil. Gonzaga acabou por viver a maior parte da sua vida em Minas Gerais, no povoado de Vila Rica, actual Ouro Preto (Lapa 1982: VII-VIII). Quer Gonzaga quer Garrett tiveram sangue anglófono pelo lado feminino dos seus ascendentes: a mãe daquele, D. Tomásia Isabel Clarck, era de ascendência inglesa, e «Garrett» será um topónimo de origem irlandesa, que lhe vem de uma avó paterna (Tavares 1929: 63; Coelho 1994: 363). Ambos foram estudantes de Direito na Universidade de Coimbra e participaram em movimentos de revolta: Garrett desafiou autoridades professorais reaccionárias, ingressou nas fileiras de D. Pedro IV, que, a partir da Ilha Terceira, lutaram em Portugal contra as tropas absolutistas e bateu-se ao lado dos liberais no cerco do Porto de 1832. Gonzaga, por seu turno, terá alegadamente participado na Inconfidência Mineira, revolta desencadeada contra a Coroa portuguesa em Vila Rica, no ano de 1789, e que lhe valeu pouco tempo depois o degredo em Moçambique (Lapa 1982: XII-XXIV; Monteiro 1971: vol. 1, 109-163 e 165-219). Os dois conheceram o exílio político – Garrett em Paris e em Londres, Gonzaga em Moçambique –, com efeitos convergentes nos seus ideários e práticas estéticas: um afastamento

do Arcadismo e uma aproximação ao Romantismo. De facto, Massaud Moisés (1983: 270-273) faz a relação directa entre a prisão de Gonzaga na Ilha das Cobras e o subsequente degredo e a sua inflexão de um Arcadismo neoclassicista para um pré-Romantismo, enquanto Ofélia Monteiro (1971: vol. 2, 7-84) salienta os efeitos em Garrett de um exílio doloroso em Inglaterra, que deu ao poeta uma nova mundivisão e o fez entrar em contacto directo com o Romantismo inglês, adestrando-lhe uma nova sensibilidade.

Por outro lado, ambos os poetas foram infelizes no amor, o que muito determinou a excelência e a proximidade das suas poesias líricas, já que tiveram por musas inspiradoras das respectivas obras-primas – *Marília de Dirceu* e *Folhas Caídas* – duas mulheres inacessíveis: por detrás do nome arcádico «Marília» estava a pessoa real de uma adolescente de 16 anos chamada Maria Doroteia Joaquina de Seixas, quando Gonzaga era um respeitável juiz quarentão, e a musa inspiradora de *Folhas Caídas* era uma mulher casada, a viscondessa Rosa Montufar Infante da Luz, mulher do Ministro dos Negócios Estrangeiros, Velez Barreiros, com o qual Garrett tinha relações de amizade e se correspondia. Estas ligações amorosas estão historicamente comprovadas: Rodrigues Lapa, no prefácio à edição de *Marília de Dirceu*, dá pormenores do amor de Gonzaga pela menina Maria Doroteia, filha do capitão João Baltasar Manrique (Lapa 1982: XIII-XXIII). José Bruno Carreira, por seu turno, deu a conhecer em 1954 as vinte e duas cartas de amor de Garrett à baronesa, depois viscondessa da Luz (Coelho 1976: 111-115). As cartas comprovam a ligação de *Folhas Caídas* a essa mulher. Já Eduardo Honório em *Cartas a Garrett* (2000: 89-91) faz o resumo das missivas 94-98, que têm por remetente o Visconde da Luz. Por fim, Lawton (1975: 26) indica na sua edição de *Flores sem Fruto e Folhas Caídas* que o poeta conheceu Rosa da Luz a 2 de Janeiro de 1846 e que a sua ligação amorosa data de 9 de Março desse mesmo ano. O tema romântico dos amores impossíveis constituiu, por conseguinte, uma realidade tragicamente biográfica para estes dois poetas do amor, e isso provavelmente aprimorou o seu estro lírico (Tavares 1929:

65-66 e 221; Lawton 1975: 9). A expressão «poetas do amor» vem-nos da obra *Cristóvão Falcão. Tomás António Gonzaga. Almeida Garrett – Poetas do Amor*, organizado por José Pereira Tavares (1929). Os autores de *Crisfal*, de *Marília de Dirceu* e de *Folhas Caídas* são apresentados nesta obra como três lídimos exemplos da lírica amorosa em língua portuguesa que primam pela qualidade e pela quantidade (Tavares 1929: 6).

Sabia-se, portanto, que em *Marília de Dirceu* não havia um puro convencionalismo arcádico, mas inspiração autobiográfica, por se basear numa história de amor verídica. Esta foi aproveitada pelo Prémio Pessoa Mário Cláudio, que faz uma tocante narrativa a propósito dos amores entre o poeta Gonzaga e a menina Seixas em *O Triunfo do Amor Português* (2004) no capítulo «Tomás António Gonzaga e Marília de Dirceu» (2005: 155-172). A narrativa centra-se bastante no desenlace trágico desta história de amor, imaginando o que acontece aos dois apaixonados quando a prisão de Gonzaga na Ilha das Cobras e o posterior exílio em Moçambique os obriga a separarem-se para sempre, ela permanecendo no Brasil, e ele passando o resto dos seus dias naquela colónia portuguesa.

A aspiração à felicidade no casamento, um ideal burguês, logo, pré-romântico, e à tranquilidade doméstica, aspecto este muito horaciano na sua feição *aurea mediocritas*, foi tragicamente destruída por um processo que acusava Gonzaga de envolvimento na Inconfidência Mineira, alegação ainda hoje não comprovada. A prisão na Ilha das Cobras e o subsequente exílio em Moçambique marcaram de tal maneira o poeta que distinguimos claramente duas partes na sua lírica amorosa: as líras anteriores e as posteriores ao seu encarceramento. Nas primeiras, Gonzaga canta sob o signo da felicidade o seu projecto de aliança com Marília, de acordo com os tópicos clássicos do *locus amoenus* virgiliano e da *aurea mediocritas* horaciana; nas segundas, aborda com dor e estoicismo vincadamente pré-românticos as saudades por Marília e a esperança de um reencontro (Coelho 1976: 100-103; Lapa

1982: XXII-XXXVI). Assim se explica, porventura, que *Marília de Dirceu* tenha conhecido até à data da morte de Almeida Garrett pelo menos vinte e oito edições, em anos como 1801, 1812, 1817, 1818, 1819, 1820, 1822, 1823, 1824, 1825 e 1827 (Cristóvão 1981: 11). As relações entre o real e a ficção também existem nos trinta e três poemas que constituem *Folhas Caídas*, de Garrett. Só as composições “O Album”, “Saudades”, “Retrato”, “Adeus, Mãe”, “Ave-Maria” e “A um Amigo” não se inspiram na viscondessa Rosa da Luz, evocada de forma subtil nas “rosas” presentes em vários poemas desta colectânea (Tavares 1929: 221). A associação entre o nome comum e o nome próprio foi imediata para quem já suspeitava da ligação amorosa entre a viscondessa e o poeta, e o resultado foi «un succès de scandale» (Lawton 1975: 9).

Ora, a lírica amorosa de Garrett não foi homogénea em termos de tendências estéticas, tal como não foi a de Gonzaga, embora esta num menor grau de variação. Note-se que Garrett foi um eclético, revelando desprezo pela filiação artificial em escolas literárias, uma das quais designou, aliás, em tom pejorativo, de «ultra-romantismo» (Monteiro 1971: vol. 2, 401; Coelho 1994: 366).

INTERTEXTUALIDADES ENTRE O LIRISMO ARCÁDICO DE GONZAGA E DE GARRETT

O pendor arcádico de Gonzaga, esbatido aquando da sua prisão, pode ser verificado a todos os níveis da análise poética. Em primeiro lugar, a amada Marília enquadra-se em paisagens que traduzem bem mais os suaves ribeiros portugueses ou os campos do Mondego do que o caudaloso Amazonas ou as palmeiras do Brasil, isto é, a lírica gonzaguiana, sobretudo a da Parte I da colectânea *Marília de Dirceu*, recria cenários de *locus amoenus* tipicamente europeus, segundo a tradição clássica das églogas. A falta de americanismo é precisamente das poucas críticas que Garrett lança no *Bosquejo* à poesia de

Dirceu. Logo, preocupou-se mais o vate português com a independência literária do Brasil do que Gonzaga, provavelmente por perceber a importância da Literatura na nova nação que se formava no seu tempo. Depois, o emprego do nome «Marília» mais não é do que a evolução do famoso nome «Amaryllis» das *Bucólicas* virgilianas, e daí que também apareça algumas vezes na poesia arcádica do nosso Bocage, a exemplo do soneto “Olha, Marília, a flauta dos pastores” (Bocage 1974: 43). Um bom exemplo desta feição plenamente neoclássica de muitos dos poemas gonzaguianos é a lira “Eu Marília não sou algum vaqueiro” (Gonzaga 1982: 1-2).

Os motivos da lírica de Gonzaga também são neoclássicos, com destaque para o recurso à mitologia greco-latina, que abafa quase por completo o maravilhoso cristão (Cristóvão 1981: 101-104). O deus mais vezes referido é Cupido, o que é natural tendo em conta o predomínio da temática amorosa (*ibidem*: 101): vejam-se as liras “De amar, minha Marília, a formosura” e “O cego Cupido um dia” (Gonzaga 1982: 7-8 e 60-63). Contudo, as figuras mitológicas apenas estão presentes para exaltar Marília como a deusa das deusas. A lira mais cristã será a 24, “Encheu, minha Marília, o grande Jove”, onde Júpiter acaba por ser a representação poética de Deus (*ibidem*: 57-59), como se pode constatar nos versos iniciais:

*Encheu, minha Marília, o grande Jove / de imensos animais de
toda a espécie / as terras, mais os ares, / o grande espaço dos salôbres
rios, / dos negros, fundos mares. (ibidem: 57).*

Quanto às estruturas prosódicas de *Marília de Dirceu*, também elas são clássicas, ao revelarem grande regularidade. Gonzaga compôs sobretudo liras, mas também alguns sonetos, só descobertos no século XX por Rodrigues Lapa. O termo «lira» designa uma canção que remonta a Bernardo Tasso, composta por quintilhas ou sextilhas decassilábicas e destinada a acompanhamento musical, como parece indicar o vasto uso do refrão e a sua fácil adaptação a música. Ora, a estrofação é variada no conjunto da obra

de Gonzaga, que emprega quadras, quintilhas, sextilhas e nonas; porém, o poeta Dirceu é regular em cada poema *per se*, manifestando preferência pelas quadras e pelas sétimas. Vejam-se como exemplo desse *labor limae* horaciano as primeiras estrofes da lira “Num sítio ameno,” com esquema estrófico regular de quadras tetrassilábicas:

*Num sítio ameno, / cheio de rosas, / de brancos lírios, / murtas
viçosas, // Dos seus amores / na companhia, / Dirceu passava / alegre
o dia. // Em tom de graça / ao terno amante / manda Marília / que
toque e cante. // Pega na lira, / sem que a tempere, / a voz levanta,
/ e as cordas fere. (ibidem: 56).*

Os esquemas rimáticos e rítmicos são igualmente regulares, mas há variedade no conjunto da obra. Assim, a metrificação é leve e fluente. Gonzaga provou também a este nível o seu estro neoclássico, com certa dose de improviso, ao evitar as rimas agudas nas redondilhas maiores e utilizando com bastante frequência o verso solto ou branco no primeiro verso das liras, colocando em última posição, um lugar de destaque tónico, a palavra “Marília”, o que lhe permite evitar a rima esdrúxula, de mais difícil concretização (Coutinho 1968: 331). Gonzaga, como poeta arcádico, secundariza, pois, o que se diz à forma como se diz. E não poderá, afinal, a poesia ser definida como aquilo que não pode ser dito de outra forma?

Por outro lado, a repetição temática é evidente. Várias das liras aqui analisadas são glosas de outras da própria colectânea, mas a variação formal previne uma hipotética monotonia (*ibidem*). Por exemplo, o tema do amor como uma prisão é recorrente, sendo cantado nas liras “Eu sou, gentil Marília, eu sou cativo”, “Se existe um peito”, “Topei um dia”, “Oh! Quantos riscos”, entre outras, onde abundam substantivos metafóricos como «grilhões» e «cadeias» (Gonzaga 1982: 21-25 e 29-37).

Garrett também revela na sua produção lírica, sobretudo na juvenil, um grande pendor arcádico, o que é compreensível devido à sua sólida formação

clássica, ministrada por frei Alexandre do Sagrado Coração, bispo de Angra, um arcádico iluminista que era tio de Garrett e cuja tutela muito influenciou o nosso vate (Monteiro 1971: vol. 1, 71-106). Diz Ofélia Paiva Monteiro (*ibidem*: 305) a este propósito: «Com seu Tio D. Fr. Alexandre e, de uma maneira geral, com a geração a que ele pertencera e os mestres que essa geração adoptara, Garrett aprendera as grandes linhas (não as miúdas regras) da lição neoclássica.» Neste contexto se inserirá porventura a admiração de Garrett pelos clássicos e o seu conhecimento do arcadismo gonzaguiano, o que explicará não só a criação garrettiana de inspiração neoclássica, desde a tragédia *Catão* até às *Odes Anacreônticas* ou ao *Retrato de Vénus*, mas também algumas intertextualidades entre as poesias mais marcadamente arcádicas de Gonzaga e de Garrett.

Há temas e processos retóricos típicos do Arcadismo, comuns a Gonzaga e a Garrett, como a valorização hiperbólica da beleza da amada e o poder do seu olhar ou do seu rosto. A força do olhar feminino é celebrada, por exemplo, de forma similar nas líras “Marília, teus olhos” e “Vou retratar a Marília,” de Gonzaga, e no poema “Olhos Negros”, de Garrett, este último publicado em *Flores sem Fruto*:

*Marília, teus olhos / são réus e culpados / que sofra e que beije / os
ferros pesados / de injusto senhor.* (Gonzaga 1982: 8).

aos negros olhos, que matam (ibidem: 18).

*Por teus olhos negros, negros, / Trago eu negro o coração, / De tanto
pedir-lhe amores... / E eles a dizer que não.* (Garrett 1963: vol.
2, 127).

Nos três textos, os olhos são fonte de sofrimento, porque fazem do amor uma prisão, podendo inclusive conduzir à morte. E isto porque a mulher amada parece desdenhar da paixão do sujeito poético: isso é claro a partir de

expressões como «injusto senhor», «que matam» ou «eles a dizer que não». A valorização hiperbólica da beleza da amada é feita em moldes semelhantes nas líras gonzaguianas “Vou retratar a Marília” e “A minha amada” e no poema “Os cinco sentidos”, que Garrett integrou em *Folhas Caídas*. Esta última composição é, segundo Lawton (1975: 32-33), um raro exemplo de regularidade prosódica numa obra com tendência para estruturas assimétricas ao nível estrófico, rimático e rítmico. O poema é a cúpula de um ciclo de amor, uma vez que ele é o sétimo poema de uma sequência de seis, a que se seguem outras seis composições:

*São belas – bem o sei, essas estrelas, / Mil cores – divinais têm
essas flores; / Mas eu não tenho, amor, olhos para elas: / Em toda a
natureza / Não vejo outra beleza / Senão a ti – a ti! // Divina – ai!
sim, será a voz que afina / Saudosa – na ramagem densa, umbrosa.
/ Será; mas eu do rouxinol que trina / Não oiço a melodia, / Nem
sinto outra harmonia / Senão a ti – a ti! // Respira – n'aura que
entre as flores gira, / Celeste – incenso de perfume agreste. / Sei...
não sinto: minha alma não aspira, / Não percebe, não toma / Senão
o doce aroma / Que vem de ti – de ti! // Formosos – são os pomos
saborosos, / É um mimo – de néctar o racimo: / E eu tenho fome e
sede... sequiosos, / Famintos meus desejos / Estão... mas é de beijos,
/ É só de ti – de ti! // Macia – deve a relva luzidia / Do leito – ser
por certo em que me deito. / Mas quem, ao pé de ti, quem poderia
/ Sentir outras carícias, / Tocar noutras delícias / Senão em ti – em
ti! // A ti! ai, a ti só os meus sentidos / Todos num confundidos; /
Sentem, ouvem, respiram; / Em ti, por ti deliram. / Em ti a minha
sorte, / A minha vida em ti; / E quando venha a morte, / Será
morrer por ti. (Garrett 1963: vol. 2, 190-191. Sublinhados
nossos).*

O equilíbrio entre princípios puramente clássicos e paixões românticas

patenteia-se de forma exemplar neste poema. A regularidade formal revela-se aos níveis estrófico e rimático: a sextilha é a estrutura-base, mas com um refrão em forma de terceto, sendo a última estrofe uma oitava por se tratar da sùmula sinestésica do poema. A rima é regular ao longo das sextilhas, segundo o esquema abaccd. Tematicamente, há uma crescente materialidade dos sentidos convocados e uma progressiva aproximação física entre o sujeito poético e a amada ao longo das estrofes, superlativando cada sextilha um sentido. Mas o texto não é só sensualidade, pois revela traços de neoplatonismo nos adjectivos «divinais», «divina» e «Celeste», vocábulos recorrentes em Gonzaga. Ora, o neoplatonismo é uma característica mais arcádica do que romântica, que demonstra um desejo de absoluto, e não apenas de carnalidade, na mulher amada. O poema garrettiano não chega, por isso, a ser um texto erótico. Gonzaga (1982: 17-18, 43-47 e 130-132), nas líras “Minha Marília,” “Vou retratar a Marília,” e “A minha amada”, também privilegia a hipérbole e a sinestesia ao serviço da descrição contemplativa da mulher amada, à semelhança do que sucede no poema garrettiano “Os cinco sentidos”. Nessas líras, o retrato hiperbólico da amada é conseguido mediante o elogio da Natureza. Assim, é «na fonte pura» que Marília pode contemplar a «alvura» da sua pele e a «compostura» da boca e «das mais feições» (*ibidem*: 44). E, em plena madrugada, com o céu estrelado, Marília, mesmo «sem fita ou flôr; ah! que então brilha / a natureza! / Então se mostra / tua beleza / inda maior» (*ibidem*: 45). A líra “Vou retratar a Marília,” é ainda mais próxima de “Os cinco sentidos” pois mostra um sujeito poético pesaroso pelo facto de a Natureza lhe não poder emprestar as cores com que retrate condignamente a amada:

*Vou retratar a Marília, / a Marília, meus amores; / porém como?
Se eu não vejo / quem me empreste as finas côres: / dar-mas a terra
não pode; / não, que a sua côr mimosa / vence o lírio, vence a rosa,
/ o jasmim e as outras flôres. (ibidem: 17).*

Trata-se de uma forma engenhosa de elogiar hiperbolicamente a amada recorrendo à preterição, isto é, confessando-se o poeta incapaz de usar a linguagem para retratar com fidelidade o referente, sem deixar de o ir retratando (Dupriez 1984: 359).

“A minha amada”, poema constituído por nonas tetrassilábicas, é ainda mais próximo do texto de Garrett, já que coloca em evidência os atributos físicos da amada, sobrepondo estes às belezas naturais que apelam ao órgão da visão – «A minha amada / é mais formosa / que branco lírio, / dobrada rosa» (Gonzaga 1982: 130) –, para depois, num crescendo de sensualidade, culminar em sensações sinestésicas que envolvem a maior proximidade física do tacto: «a neve» e «o sol brilhante» da quarta nona causam «no peito ardor», e «as finas per’las» e os «rubins da Índia» da boca apelam a beijos, pois «Neles se agarram / amores mil» (*ibidem*: 132). É evidente que não podemos afirmar que esta lira de Gonzaga está na base do poema garrettiano “Os cinco sentidos”, uma vez que outro poeta, Joaquim Bingre, nascido em 1763, também compôs poemas ousados dirigidos a Marília. De facto, os *Cinco Sonetos* de Joaquim Bingre terminam pelo “Tacto”, tal como acontece, de forma condensada, no final de “Os cinco sentidos” (Coelho 1976: 97-100). Mas os paralelismos entre Garrett e Gonzaga são nítidos de igual modo.

Quanto às formas utilizadas pelos dois autores, destaquemos as odes anacreônticas: criadas, como diz o nome, pelo grego Anacreonte, implicam tematicamente o elogio dos prazeres da vida (Lourenço 2006: 51-60). Frederico Lourenço (*ibidem*: 51) alerta, no entanto, para o seguinte aspecto:

Já no tempo do orador romano seria difícil distinguir entre os poemas autênticos de Anacreonte e as imitações dos seus seguidores – imitações essas que entraram na poesia portuguesa do século XVI pela mão de António Ferreira. No entanto, o tom delico-doce dos

poemas imitados de Anacreonte contrasta com a força irónica, o enlevo quase metafísico e a amargura erótica do poeta arcaico que nasceu na ilha de Teos [...].

Garrett, que elogiou Gonzaga no seu *Bosquejo* qualificando-o de poeta anacreôntico (1963: vol. 1, 503), cultivou na sua juventude esta forma poética, de que resultou o conjunto *Odes Anacrêonticas*, e inseriu ainda cinco poemas na sua penúltima colectânea poética, *Flores em Fruto*, que constituem adaptações livres de odes de Anacreonte: “A lira”, “Gozo da Vida”, “A força da mulher”, “A rosa” e “A Pombinha” (Garrett 1963: vol. 1, 1725-1736, e vol. 2, 25-35). O conjunto destas odes está em relação intertextual com as do poeta Dirceu, pelo similar uso arcádico do verso conciso, da sensualidade e do *topos* do *locus amoenus* e pela paralela valorização hiperbólica da mulher amada, seja ela a Lília de Garrett ou a Marília de Gonzaga, cujos sorrisos e olhares têm o poder de, qual deusas, tudo dominar. Cotejem-se a lira 21 de Gonzaga e a Ode IV de Garrett:

Não sei, Marília, que tenho, / depois que vi o teu rosto, / pois quanto não é Marília / já não posso ver com gosto. (Gonzaga 1982: 52).

*Lília, é por certo / Grande loucura / Querer amar / A formosura.
// Só por lhe ver / Faces formosas, / Rosto galante* (Garrett 1963: vol. 1, 1732).

Observe-se como o vocabulário chega a ser coincidente logo nos versos iniciais das duas composições, sobretudo o uso comum do substantivo «rosto». Estas «faces formosas» da mulher amada são, em ambos os textos, a origem da misantropia do sujeito poético.

Diz Gonzaga na lira 29, e Garrett, na Ode V:

O tirano Amor risonho / me aparece e me convida / para que seu jugo aceite; / e quer que eu passe em deleite / o resto da triste vida.

// – O sonoro Anacreonte (astuto e moço dizia) / já perto da morte estava, / inda de amores cantava; / por isso alegre vivia. // [...] // Eu lhe respondo: – Perjuro, / nada creio do que dizes, / porque já te fui sujeito, / inda conservo no peito / estas frescas cicatrizes. (Gonzaga 1982: 67-68).

Cupido, cruel Cupido! / Assim ouvia aos pastores, / Sem lhe atinar o sentido, / O que era amores. // Ouvia de amor falar / Com susto, temor e espanto; / Mas nunca pensei obrar / Seu poder tanto. // Quando um dia em que cansado / Da caça, me recostei, / [...] / Céus! Que avistei!? // Sinto abrasar-se-me o peito, / Estalar-me o coração, / E sem razão nem conceito, / Clamei então: // – Eis o fatal, triste dia, / Em que conheço Cupido; Lília, Lília, assim dizia, / Perco o sentido. (Garrett 1963: vol. 1, 1733).

Anacreonte é evocado nesta lira gonzaguiana como a fonte de um conhecimento teórico sobre o amor, que antecede um saber de experiência feito. Idêntico papel desempenham os pastores na ode garrettiana, pastores esses presentes no lirismo bucólico anacreônico. Em ambas as composições, o sujeito poético coloca-se como um inexperiente, que só aprende verdadeiramente o que seja o amor quando se apaixona: o primeiro por Marília; o segundo, por Lília. E a conclusão é a mesma: trata-se de um «tirano», de um «cruel Cupido» que só faz sofrer, pois provoca «no peito [...] frescas feridas», faz «abrasar [...] o peito» e «estalar [...] o coração». Se Cupido é explicitamente apostrofado em Garrett, a figura mitológica não deixa de estar implícita na referência gonzaguiana às «frescas feridas» provocadas «no peito» do sujeito poético: a alusão às setas do filho de Vénus é subtil, mas inegável.

Também a Ode VII de Garrett, “Vinde, prazeres”, em muito lembra a lira gonzaguiana “Não toques, minha musa, não, não toques”, já que em

ambos os textos os sujeitos poéticos instam às divindades para os inspirarem na celebração do amor e da mulher amada, em similar tom anacreôntico. Dizem Gonzaga e Garrett, respectivamente:

*Anima pois, ó Musa, o instrumento, / que a voz também levanto;
/ porém tu deste muito acima o ponto, / Dirceu não pode tanto. /
Abaixa, minha Musa, o tom que ergueste, / eu já, eu já te sigo. /
Mas, ah! Vou a dizer herói e guerra, / e só Marília digo. (Gonzaga
1982: 27).*

*Vinde, prazeres, / Que andais brincando / Por entre as flores, /
Despidas graças; [...] Da meiga Lília / Cantar pretendo / Natal
ditoso; / Tu, por clemência, / Deidade, inspira / Teu fiel cultor, /
Faze mereça / Minha áurea lira / Ternos sorrisos / Cândido amor.
(Garrett 1963: vol. 1, 1735).*

QUEM ESTABELECEU A PONTE ENTRE OS DOIS POETAS?

Mas como terá a lírica gonzaguiana chegado ao conhecimento de Garrett? Desde logo, o elo deste último ao Brasil foi muito cedo estabelecido por via de sua ama Rosa de Lima, mulata pernambucana trazida para Portugal pelo avô do poeta. Essa ama entoava xácaras e lendas brasileiras, o que ajuda também a explicar o gosto de Garrett pelos romanceiros (Oliveira 1956: 138; D'Alge 1980: 19-21). Por outro lado, o nosso poeta conheceu vários brasileiros em circunstâncias diversas, primeiro na Universidade de Coimbra, cujo corpo discente era constituído em dez por cento por brasileiros, como foram os casos de Cassiano Espiridião de Melo e Matos ou José Soares de Azevedo, e depois no exílio em Paris, onde travou amizade com o pintor Araújo Porto Alegre e o escritor Francisco Adolfo de Varnhagen (Pereira 1958: 11 e 14-15). As conversas muito provavelmente abrangeriam a poesia de Gonzaga. Garrett foi ainda amigo de admiradores do Brasil, que viveram a realidade

brasileira, e que influenciaram a sua obra, como o francês Ferdinand Denis e Gomes de Amorim (*ibidem*: 18; Monteiro 1971: vol. 2, 149). A propósito de Ferdinand Denis, saliente-se que este editou um *Résumé de l'Histoire Littéraire du Portugal suivi du Résumé de l'Histoire Littéraire du Brésil* (1826) onde existe uma concepção da literatura brasileira paralela à de Garrett no seu *Bosquejo*. Por outro lado, o êxito editorial de *Marília de Dirceu* ocorreu logo no primeiro quartel do século XIX, um êxito que fez deste autor, afirma Inocêncio, o mais lido no seu século, a seguir a Camões (Cristóvão 1981: 11). Esta obra foi também divulgadíssima em Portugal através de modinhas, cantigas de salão brasileiras, de temas sentimentais, que o arcádico Caldas Barbosa, coevo de Gonzaga, popularizou em solo luso a partir de 1768, ano em que chegou a Portugal. Esse sucesso musical deve-se à adaptabilidade de muitas das líras gonzaguianas a esquemas musicais, tendo em conta a sua regularidade métrica e a estrutura em refrão. Relatos de Teófilo Braga confirmam o êxito destas modinhas brasileiras com base em poemas de Gonzaga (*ibidem*: 40-42). Ora, o êxito editorial e musical de *Marília de Dirceu* tornaria quase inevitável o conhecimento da lírica gonzaguiana por parte de Garrett. Não nos esqueçamos ainda do gosto pela poesia arcádica inculcado em Garrett por acção da tutela de frei Alexandre do Sagrado Coração, ele próprio um arcadista iluminista. E o conhecimento da lírica de Dirceu por parte de Garrett é um facto indesmentível, uma vez que aquele foi explicitamente referido e elogiado no *Bosquejo* garrettiano, como já vimos. Massaud Moisés é peremptório ao afirmar Gonzaga como um precursor do Garrett romântico:

Tomás António Gonzaga semelha um genuíno precursor de Garrett: sensível, mas superficial, artificioso, inconscientemente insincero, o seu mérito reside no desentalar a poesia arcádica do imobilismo, tornando-a espontânea e livre. Com efeito, a renovação da linguagem poética levada a cabo por Garrett com Folhas Caídas (1853) se anuncia em Marília de Dirceu, por sinal também

destinado à conquista amorosa ou à sua expressão. (Moisés 1983: 270-271).

INTERTEXTUALIDADES ENTRE O LIRISMO (PRÉ) ROMÂNTICO DE GONZAGA E DE GARRETT

E é neste ponto que não podemos esquecer a faceta pré-romântica do lirismo gonzaguiano, coincidente com o encarceramento do poeta e subsequente exílio, que ditaram a dor da separação de Marília. Dirceu passou então a revelar novos sentimentos, pré-românticos, como a melancolia, o binómio dor e gozo, um certo comprazimento na saudade, a nostalgia de uma Natureza ausente e um maior realismo. Também a experiência do exílio foi determinante em Garrett na sua inflexão para uma sensibilidade romântica. Estar em Inglaterra e em França pô-lo em contacto com autores até então seus desconhecidos, como Lord Byron e Walter Scott, mestres do Romantismo inglês. A adesão foi imediata, até porque o poeta tinha a sentimentalidade de um entusiasta, revelada na sua poesia e na forma como amou e combateu a favor do liberalismo. Mas Garrett nunca pôs totalmente de parte princípios do Classicismo (Monteiro 1971: vol. 1, 305-402, e vol. 2, 147-213). A seguinte asserção de Ofélia Paiva Monteiro (*ibidem*: vol. 1, 401) sintetiza bem o pensamento de Garrett acerca da oposição entre clássicos e românticos:

Colocava-se [...] Garrett acima dos debates exageradamente partidários que, na Europa de então [...] opunham sem transigências os autores julgados clássicos aos autores julgados românticos.

Os paralelos entre Gonzaga e Garrett tornam-se, então, novamente naturais, desta feita em tonalidades (pré)românticas. Assim, o poema “Nesta triste masmorra” é um excelente exemplo do lirismo pré-romântico de Gonzaga, onde a dor se afirma como sincera e radicada em motivos realistas:

*Nesta triste masmorra, / de um semi-vivo corpo sepultura, / inda,
Marília, adoro / a tua formosura. / Amor na minha idéia te retrata;
/ busca, extremo, que eu assim resista / a dor imensa, que me cerca
e mata. (Gonzaga 1982: 115).*

Há liras gonzaguianas que tematizam a Natureza de uma forma pré-romântica, como sucede na lira “Acaso são êstes”. A composição revela um interessante jogo intertextual com o poema garrettiano “Cascais”. Cotejemos os textos:

*Acaso são êstes / os sítios formosos, / aonde passava / os anos gostosos?
/ São êstes os prados, / aonde brincava, / enquanto pastava / o
manso rebanho, / que Alceu me deixou? / São êstes os sítios? / São
êstes; mas eu / o mesmo não sou. / Marília, tu chamas? / Espera,
que eu vou. // [...] // Minha alma, que tinha / liberta a vontade,
/ agora já sente / amor e saudade. / Os sítios formosos, / que já me
agradaram, / ah! não se mudaram; mudaram-se os olhos, / de triste
que estou. São êstes os sítios? / São êstes; mas eu / o mesmo não sou.
/ Marília, tu chamas? / Espera, que eu vou. (ibidem: 12-15).*

*Acabava ali a terra / Nos derradeiros rochedos; / A deserta árida
serra / Por entre os negros penedos / Só deixa viver mesquinho /
Triste pinheiro maninho. // E os ventos despregados / Sopravam
rijo na rama, / E os céus turvos, anuviados, / O mar que incessante
brama... / Tudo ali era braveza / De selvagem natureza. // [...] //
// Ali sós no mundo, sós, / Santo Deus! como vivemos! / Como
éramos tudo nós / E de nada mais soubemos! / Como nos folgava a
vida / De tudo o mais esquecida! // [...] Ai, ai! que pesados anos /
Tardios depois vieram! / Oh! que fatais desenganos, / Ramo a ramo
a desfizeram / A minha choça na serra, / Lá onde se acaba a terra!
// [...] // Inda ali acaba a terra, / Mas já o céu não começa; / Que*

aquela visão da serra / Sumiu-se na treva espessa, / E deixou nua a bruteza / Dessa agreste natureza. (Garrett 1963: vol. 2, 195-197).

Os dois poemas revelam um similar gosto melancólico pela paisagem exterior que espelha a alma do sujeito poético, ou seja, há aqui um sentimento romântico da Natureza. Mais do que a descrição da paisagem, assistimos nos dois textos a uma visão subjectiva da mesma, pautada pela mudança do sujeito observador. O paralelo antitético entre o bem passado e o mal presente é comum aos poemas, fazendo com que a Natureza, sendo objectivamente a mesma, não pareça ser igual: o tópico tem ecos camonianos, mas a sentimentalidade é romântica. Estes poemas apenas diferem na causa da melancolia: em Gonzaga, a paisagem não é a mesma, pois agora reina no coração do poeta o amor por Marília; em Garrett, a paisagem não é a mesma, pois agora reina no coração do poeta o desengano. Comenta assim Rodrigues Lapa na edição crítica de *Poesias. Cartas Chilenas*:

Ausente de Marília, o poeta vê tudo mudado na Natureza, que assim se veste das côres tristes da sua alma. A poesia apresenta uma novidade romântica, o tema da Natureza – estado de alma, que havia muito se não fazia sentir, com igual encanto, na literatura portuguesa. Gonzaga soube dar forma perfeita ao tema, de acordo com o novo rumo de almas. (Gonzaga 1957: 42).

A sentimentalidade é tão marcadamente pré-romântica em algumas líras de Gonzaga que algumas poderiam enganar um leigo na matéria, atribuindo a sua autoria a Garrett, a exemplo do que sucede nos seguintes versos de “Se o vasto mar se encapela”:

Quero voltar os meus olhos / para outro diverso lado; / vejo numa grande praça / um teatro levantado; / vejo as cruces, vejo os potros, / vejo o alfange afiado. // Um frio suor me cobre, / lassam-se os

*membros, suspiro; / busco alívio às minhas ânsias, / não o descubro,
deliro. / Já, meu bem, já me parece, / que nas mãos da morte expiro.
(Idem 1982: 141).*

Quem consegue aqui, sem a assinatura poética, reconhecer o neoclássico Gonzaga?

DIFERENÇAS ENTRE GONZAGA E GARRETT

Contudo, é evidente que, apesar dos muitos paralelismos encontrados, há diferenças inerentes aos próprios autores e às épocas em que se contextualizam. Três características afastam Gonzaga de Garrett: primeiro, a sensualidade erótica; segundo, o desejo de uma mulher perfeita; terceiro, a visão da Natureza. O erotismo é muito mais vincado em Garrett do que em Gonzaga, e essa é talvez a característica que mais afasta os dois líricos: este revela um forte neoplatonismo, que reduz drasticamente qualquer potencial matiz erótico, enquanto Garrett é profundamente sensualista em vários poemas, havendo, claro, exceções que apenas confirmam a regra. Contextualmente, é fácil entender tal diferença: Gonzaga viveu o período da instalação da Real Mesa Censória (1768) e das instituições sucedâneas. E há vários testemunhos escritos – manuscritos encerrados na Biblioteca Nacional e encontrados e estudados por Rodrigues Lapa – que revelam várias correções da Censura. O espaço de manobra de Gonzaga não era por isso tão amplo quanto o de Garrett, que pôde compor poemas eivados de grande sensualidade, bem ao gosto romântico, como é o caso de *O Retrato de Vénus*, que levantou, aliás, grande escândalo, mas que lhe deu pela primeira vez grande notoriedade. A propósito, diz Amorim (1881: 264):

*O processo do Retrato de Venus arrancou-o de repente às delícias
d'essa Capua pittoresca. Tinha o poema sido acusado em Coimbra,
perante o jury, de materialista e impio, no dia 25 de junho; e julgada*

materia a processo, o indiciado réu avocou a causa para Lisboa, onde tinha fixado residencia. § Esse processo memoravel acabou de firmar a reputação de nosso auctor, que perante o tribunal defendeu pessoalmente a obra, em 4 de outubro.

Relativamente ao desejo da mulher perfeita, Gonzaga crê tê-la encontrado: trata-se de Marília. Já Garrett foi sempre um insatisfeito, traço perceptível na construção de Joaquina de *Viagens na Minha Terra* e na inconstância das suas musas inspiradoras. Finalmente, a visão da Natureza é mais arcádica em Gonzaga, com o seu habitual cenário de *locus amoenus*, situação alterada na sua fase pré-romântica. Essa visão é, em Garrett, mais acentuadamente romântica, retratando paisagens onde projecta estados de alma mais conturbados.

CONCLUSÃO

Em jeito conclusivo, constatamos que os poemas trazidos à liça revelam que, se por um lado, Garrett se aproximou do arcádico Gonzaga devido à sua formação neoclássica, também Gonzaga, em virtude dos reveses da vida e do seu ideal de um amor burguês aspirante à felicidade e ao casamento, revelou uma aproximação ao Romantismo. A intertextualidade entre Gonzaga e Garrett é evidente, mas não vamos ao ponto de afirmar que ela é uma constante nas duas obras líricas, estando mesmo ausente em muitas composições, o que se compreende devido à distância contextual que separa os dois poetas. Em função dos argumentos e exemplos carreados, pensamos não ser de estranhar que a poesia de um árcade brasileiro possa ter relações intertextuais com a do introdutor do Romantismo em Portugal, e que essa intertextualidade tenha coincidido, em alguns casos, com um fenómeno de influência. Como demonstra Ofélia Monteiro em *A Formação de Almeida Garrett*, romântico e clássico, na prática poética, é tudo uma questão de grau e de combinação.

BIBLIOGRAFIA

- Amorim, Gomes de (1881). *Garrett – Memórias Biográficas*, tomo 1. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Bakhtine, Michail (1998). *Problèmes de la Poétique de Dostoievski* [1929]. Trad. par Guy Verret. Lausanne: L'Âge d'Homme.
- Bloom, Harold (1992). *A Angústia da Influência: uma Teoria da Poesia* [1973]. Lisboa: Cotovia.
- Bocage, Maria Barbosa du (1974). *Poesias*. Selecção, prefácio e notas de Guerreiro Murta. Lisboa: Sá da Costa.
- Bosi, Alfredo (1997). *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix.
- Buescu, Helena Carvalhão, Duarte, João Ferreira e Gusmão, Manuel (org. de) (2001). *Floresta Encantada: novos caminhos da literatura comparada*. Lisboa: Dom Quixote.
- Camões, Luiz Vaz de (1984). *Os Lusíadas* [1572]. Edição de Hernâni Cidade. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Cláudio, Mário (2005). *Triunfo do Amor Português* [2004]. Ilustrações de Rogério Ribeiro e prefácio de Agustina Bessa-Luís. Lisboa: Dom Quixote.
- Claudon, Francis e Haddad-Wotling, Karen (1994). *Elementos de Literatura Comparada. Teorias e Métodos da Abordagem Comparatista* [1992]. Trad. de Luís Serrão. Mem Martins: Editorial Inquérito.

- Coelho, Jacinto do Prado (1976). *Ao Contrário de Penélope*. Lisboa: Bertrand.
- Coelho, Jacinto do Prado (org. de) (1994). *Dicionário de Literatura*, vol. 2. Porto: Figueirinhas.
- Coutinho, Afrânio (dir. de) (1968). *A Literatura no Brasil*, vol. 1. Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana.
- Coutinho, Eduardo e Carvalhal, Tânia Franco (1994). *Literatura Comparada*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Cristóvão, Fernando (1981). *Marília de Dirceu de Tomás António Gonzaga ou a Poesia como Imitação e Pintura*. Lisboa: IN-CM.
- D'Alge, Carlos (1980). *As Relações Brasileiras de Almeida Garrett*. Rio de Janeiro / Brasília: Edições Tempo Brasileiro / Instituto Nacional do Livro.
- Dupriez, Bernard (1984). *Gradus. Les Procédés Littéraires (Dictionnaire)*. Paris: 10/18.
- Garrett, Almeida (1963). *Obras de Almeida Garrett*, 2 vols. Porto: Lello & Irmão.
- Genette, Gérard (1979). *Introduction à l'Architexte*. Paris: Seuil.
- Genette, Gérard (1982). *Palimpsestes. La Littérature au Second Degré*. Paris: Seuil.
- Gonzaga, Tomás António (1982). *Marília de Dirceu e mais Poesias*. Org. de Rodrigues Lapa. Lisboa: Sá da Costa.

Gonzaga, Tomás António (1957). *Poesias. Cartas Chilenas*. Ed. crítica de Rodrigues Lapa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura / Instituto Nacional do Livro.

Guillén, Claudio (1985). *Entre lo Uno y lo Diverso. Introducción à la Literatura Comparada*. Barcelona: Seix Barral.

Homero (2005). *Iliada* [séc. VIII a.C.?]. Tradução de Frederico Lourenço. Lisboa: Cotovia.

Homero (2003). *Odisseia* [séc. VIII a.C.?]. Tradução de Frederico Lourenço. Lisboa: Cotovia.

Honório, Eduardo (2000). *Cartas a Garrett*. Maia: Câmara Municipal da Maia.

Kristeva, Julia (2000). *Semiotiké. Recherches pour une Sémanalyse* [1968]. Paris: Seuil.

Lapa, Rodrigues (ed. de) (1982). Prefácio. In Tomás António Gonzaga, *Marília de Dirceu e mais Poesias*. Lisboa. Sá da Costa: VII-XXXVI.

Lawton, R. A. (ed. de) (1975). Introduction. In Almeida Garrett, *Flores sem Fruto. Folhas Caídas*. Paris: PUF.

Lourenço, Frederico (ed. de) (2006). *Poesia Grega. De Alcman a Teócrito*. Lisboa: Cotovia.

Machado, Álvaro Manuel e Pagneaux, Daniel-Henri (1981). *Da Literatura Comparada à Teoria da Literatura*. Lisboa: Edições 70.

Moisés, Massaud (1971). *A Literatura Brasileira através dos Textos*. São Paulo: Cultrix.

Moisés, Massaud (1983). *História da Literatura Brasileira*, vol. 1, *Origens, Barroco, Arcadismo*. São Paulo: Cultrix.

Moisés, Massaud (1987). *Pequeno Dicionário de Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix.

Monteiro, Ofélia Paiva (1971). *A Formação de Almeida Garrett. Experiência e Criação*, 2 vols. Coimbra: Centro de Estudos Românicos da Fac. de Letras da Univ. de Coimbra.

Oliveira, José Osório de (Julho 1956). Um Garrett brasileiro. Influência do Brasil em Portugal. In *Revista do Livro*. Rio de Janeiro. Instituto Nacional do Livro do Ministério da Educação e Cultura. 1: 137-143.

Pavão Jr., José de Almeida (1955). *Garrett Clássico e Garrett Romântico*. Sep. do vol. 10, 2º semestre da revista *Insulana*. Ponta Delgada: Instituto Cultural de Ponta Delgada.

Paz, Octavio (1993. *Los Hijos del Limo. Del Romanticismo a la Vanguardia* [1974]. Barcelona: Seix Barral.

Pereira, Carlos de Assis (1958). Garrett e o Brasil. Sep. da revista *Ocidente*. Lisboa.

Pessoa, Fernando (1997). *Mensagem* [1934]. Lisboa: Ática.

Pichois, Claude, Rousseau, André-Michel e Brunel, Pierre (1983). *Qu'est-ce que la Littérature Comparée*. Paris: PUF.

Ramos, Péricles Eugênio da Silva (org. de) (1992). *Poemas de Cláudio Manuel da Costa*. São Paulo: Cultrix.

Saraiva, Arnaldo (2002). Anos 60-Poesia. In Óscar Lopes e Maria de Fátima Marinho (dir. de), *História da Literatura Portuguesa*, vol. 7, *As Correntes Contemporâneas*. Lisboa. Alfa: 343-363.

Sena, Jorge de (1992). *Amor e Outros Verbetes*. Lisboa: Edições 70.

Tapié, Victor (1988). *Barroco e Classicismo*. Lisboa: Editorial Presença.

Tavares, José Pereira (org. de) (1929). *Cristóvão Falcão. Tomás António Gonzaga. Almeida Garrett – Poetas do Amor*. Porto: Lello.

Vergílio (2005). *Eneida* [séc. I a.C.]. Traduzido do latim por professores da Faculdade de Letras de Lisboa. Lisboa: Bertrand.

Zilberman, Regina (2003), Almeida Garrett e a formação da consciência nacional no Brasil. In *Almeida Garrett. Um Romântico, um Moderno. Actas do Congresso Internacional Comemorativo do Bicentenário do Nascimento do Escritor*, Vol. 2. Lisboa. IN-CM: 335-358.

**PERCEÇÕES DE ANGOLANOS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA: UM
CONTRIBUTO PARA A DIDÁTICA DO PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA.**

María Helena Ançã

**A LINGUAGEM DA MULHER EM RELAÇÃO À DO HOMEM, DE JOÃO DA SILVA
CORREIA (1927).**

Marlene Vasques Loureiro

**A PROJEÇÃO QUASE PROFÉTICA DA VINDOURA GRANDEZA DO BRASIL NA
CARTA DE PÊRO VAZ DE CAMINHA.**

Alexandre António da Costa Luís

ORALIDADE EM DOCUMENTOS OFICIAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.

Tânia Guedes Magalhães

**A MISSÃO, DE ROLAND JOFFÉ: O HEROÍSMO JESUÍTA E A VILANIA COLONIAL
NO DESTINO DOS GUARANIS.**

José Henrique Manso

DA COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA À TIPOLOGIA DE ERROS.

Graça Ferreira

Paulo Osório

**O TEMPO, O ESPAÇO E O HOMEM, NA IMAGEM DA VIDA CRISTÃ DE FREI
HEITOR PINTO.**

António dos Santos Pereira

**COMUNICAÇÃO INTERNACIONAL DE NEGÓCIOS: LUSOFONIA,
OPORTUNIDADES E DESAFIOS.**

Ricardo Salomão

**A GRAMÁTICA COMUNICATIVA NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA
ESTRANGEIRA: CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ESCRITA E
APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA PELO APRENDENTE.**

Liliane Santos

**A LÍRICA AMOROSA DE TOMÁS ANTÓNIO GONZAGA E ALMEIDA GARRETT: UM
JOGO DE INTERTEXTUALIDADES.**

Cristina Costa Vieira