DES(A)FIANDO DISCURSOS

Universidade Aberta

DES(A)FIANDO DISCURSOS

Homenagem a
MARIA EMÍLIA RICARDO MARQUES

ORGANIZAÇÃO DE:
DULCE CARVALHO
DIONÍSIO VILA MAIOR
RUI DE AZEVEDO TEIXEIRA



Maria Emília do Carmo Ricardo Marques (Lisboa, 1934) é Professora Catedrática de nomeação definitiva, tendo feito a Agregação em "Linguística Geral e Aplicada: Análise do Discurso Didáctico" (Universidade Aberta) e o Doutoramento em Sociologia (Universidade Nova de Lisboa).

As suas principais áreas de investigação são: Análise do Discurso, Sociolinguística e Linguística Aplicada. Outras áreas preferenciais de trabalho: Ensino a Distância, TIC's e Aprendizagem Autónoma.

Alguns dos cargos que ocupou na Universidade Aberta: Vice-Reitora, Directora do Departamento de Língua e Cultura Portuguesas, Directora do Centro de Estudos de Ensino a Distância, Directora do Mestrado em Comunicação Educacional Multimedia e Presidente do Conselho Pedagógico. Foi também membro da Comissão Instaladora do IPED.

Algumas das organizações científicas internacionais de que é membro: ACT, AIMAV, AUPELF, CIME, ISAL, *AEL*, APL, APP, APPF e EADTU. É consultora do Conselho da Europa e da UNESCO.

Entre as distinções que recebeu, contam-se: Ordre des Palmes Académiques (Chevalier), 1984, França; "Público Louvor", DR, 71/SEES/91, 1991; *Fonografe: Premier Prix* – "Mention Pedagogie" *Innovalangues*, Expolangues, 1993, Paris; Medaille de la ville de Nantes, 1994.

Sempre tive "um fraquinho" e um encanto especial por Coimbra e pelo vosso grupo.
Acredito em vocês.
05/10/27

M Emília Marques

Dionísio Vila Maior

DES(A)FIANDO DISCURSOS

Homenagem à Professora Maria Emília Ricardo Marques

Comissão Organizadora

Dulce Carvalho
Dionísio Vila Maior
Rui de Azevedo Teixeira

Capa: João Madruga

Copyright © **UNIVERSIDADE ABERTA**

Palácio Ceia - Rua da Escola Politécnica, 147
1269-001 Lisboa
www. univ-ab.pt
e-mail: cvendas@univ-ab.pt

DL: 229253/05
ISBN: 972-674-456-3

Maria Emília Ricardo Marques: um espírito, uma presença

O livro que a seguir se pode ler é composto por textos oriundos de múltiplas áreas do conhecimento e tem por objectivo homenagear a Professora Catedrática Maria Emília do Carmo Ricardo Marques. São textos provenientes não só da Linguística, da Lexicografia, da Terminologia, da Análise do Discurso, da Lexicometria, do Ensino de Línguas, da Formação/Ensino a Distância, da Política Linguística – áreas nas quais a Professora Maria Emília fez escola ou, no mínimo, deixou marcas –, mas também dos Estudos Literários, da História, das Novas Tecnologias, da Gestão e da Arqueologia.

O grande número e a diversidade de formação dos investigadores que contribuem para esta miscelânea de homenagem à Professora reflectem com bastante nitidez a força tranquila e inspiradora da sua personalidade, bem como o alcance da sua actividade profissional. Em boa parte dos textos, é com relativa facilidade que se detectam as diferentes intervenções da Investigadora e da Professora, intervenções essas reconhecidamente marcadas pela riqueza de imaginação e criatividade, por uma inteligência subtil e por uma fina, quando não recôndita, erudição.

Na base deste encontro de textos vindos de disciplinas diversas (e não só da área das Humanidades) está o desejo de *Gratidão.* É o diálogo permanente com esse desejo e com a Professora Maria Emília que se procurou, com este livro, intensificar. E certamente que cada um dos que nele quis tomar parte pretendeu, a seu modo, consolidar o seu testemunho e o seu reconhecimento pelo saber e pela humanidade de uma figura de eleição: uma Investigadora e uma Professora que é uma Senhora.

A Comissão Organizadora deste volume de homenagem agradece o valioso contributo de todos os que quiseram dar a conhecer parte da pesquisa que vêm desenvolvendo e esclarece que, conforme prometido, por respeito para com a individualidade investigadora de cada um, não uniformizou critérios, nem nas referências bibliográficas, nem nas bibliografias apresentadas na cauda dos textos.

A Comissão Organizadora esclarece ainda que a *Tabula Gratulatoria* inclui apenas os nomes dos que manifestaram expressamente o seu desejo de aí figurar e os de todos que, embora inicialmente se tenham proposto colaborar com um artigo, não o conseguiram fazer por motivos de diversa ordem.

A Comissão Organizadora

Dulce Carvalho
Dionísio Vila Maior
Rui de Azevedo Teixeira

Colaboradores

Adelaide Pereira Millán da COSTA - Universidade Aberta
Amílcar MARTINS - Universidade Aberta
Ana Isabel VASCONCELOS - Universidade Aberta
Ana Maria NOBRE - Universidade Aberta
Ana Nascimento PIEDADE - Universidade Aberta
Ana Paula AVELAR - Universidade Aberta
Ana Rita NAVARRO - Universidade Aberta
Armindo José Baptista de MORAIS - Fundação para a Ciência e Tecnologia
Carla Aurélia de ALMEIDA - Universidade Aberta
Carlos F. Clamote CARRETO - Universidade Aberta
Carlos MACIEL - Université de Nantes
Clara Ferrão TAVARES - Escola Superior de Educação do Instituto Superior de Santarém
Clara Nunes CORREIA - Universidade Nova de Lisboa
Dionísio VILA MAIOR - Universidade Aberta
Domingos DIAS - Universidade Aberta
Dulce CARVALHO - Universidade Aberta
Dulce REBELO - Fundação Calouste Gulbenkian
Helder GODINHO - Universidade Nova de Lisboa
Filipa AMENDOEIRA - Universidade Aberta
Glória BASTOS - Universidade Aberta
Glória de BRITO - Universidade Aberta
Hanna Jakubowicz BATORÉO - Universidade Aberta
Helena Bárbara Marques DIAS - Universidade Aberta
Helena MALHEIRO - Universidade Aberta
Helena MANUELITO - Universidade Aberta
Hermano CARMO - Universidade Aberta
Isabel de Barros DIAS - Universidade Aberta
Isabel DESMET - Université de Saint Denis - Paris VIII
Isabel FALÉ - Universidade Aberta
Isabel Rego SANTOS - Universidade Aberta
Isabel SARAIVA - Universidade Aberta
Isabel SEARA - Universidade Aberta
Ivo Dias de SOUSA - Universidade Aberta
Joana MIRANDA - Universidade Aberta
João Luís CARDOSO - Universidade Aberta
José BIDARRA - Universidade Aberta
José das Candeias SALES - Universidade Aberta
José FONTES - Universidade Aberta
Katja GÖTTSCHE - Universidade Aberta
Leonel Melo ROSA - Universidade Aberta
Luís Pimenta GONÇALVES - Universidade Aberta
M. Joana Pimentel do ROSÁRIO - Universidade Aberta
Manuel Célio CONCEIÇÃO - Universidade do Algarve
Maria Alexandra Trindade Gago da CÂMARA - Universidade Aberta
Maria de Fátima GOULÃO - Universidade Aberta
Maria de Lourdes CRISPIM - Universidade Nova de Lisboa
Maria do Rosário Alves de ALMEIDA - Universidade Aberta
Maria do Rosário da CUNHA - Universidade Aberta
Maria Fátima F. SILVA - Universidade Aberta
Maria Filomena CAPUCHO - Universidade Católica Portuguesa
Maria Francisca XAVIER - Universidade Nova de Lisboa
Maria Helena de Araújo CARREIRA - Université de Saint Denis - Paris VIII
Maria Helena Mira MATEUS - Universidade de Lisboa
Maria Helena SAIANDA - Universidade de Évora
Maria Henriqueta Costa CAMPOS - Universidade Nova de Lisboa
Maria Isabel JOÃO - Universidade Aberta
Maria Ivone GASPAR - Universidade Aberta
Maria José Albarran de CARVALHO - Escola Superior de Educação de Beja
Maria José Ferro TAVARES - Universidade Aberta
Maria Vanda ALMEIDA - Escola EB 2,3 da Bobadela - Loures
Mário AVELAR - Universidade Aberta
Mário FILIPE - Universidade Aberta
Maurice TOURNIER - C N R S – Sciences Humaines
Nuno Gama de Oliveira PINTO - Universidade Aberta
Nuno JÚDICE - Universidade Nova de Lisboa
Nuno M. GUIMARÃES - Universidade de Lisboa
Paula Mendes COELHO - Universidade Aberta
Paulo Nunes da SILVA - Universidade Aberta
Paulo Oliveira RAMOS - Universidade Aberta
Rosa Maria SEQUEIRA - Universidade Aberta
Rui de Azevedo TEIXEIRA - Universidade Aberta
Susana MÂNTUA - Universidade Aberta
Waltraud BUFE - Universität des Saarlandes
Wolfgang BUFE - Universität des Saarlandes

"Não foi pela arbitragem que o Boavista perdeu": a construção do sentido numa interacção conversacional com três participantes

Carla Aurélia de ALMEIDA
(Universidade Aberta)

0. Introdução

O presente texto[1] insere-se num lugar de interacção entre diferentes orientações analíticas saídas da chamada *Análise do Discurso* e tem como objecto de estudo os processos de construção do sentido realizados por três falantes[2] que partilham um espaço, um tempo e "um foco de atenção" (Goffman, 1987: 81) comuns[3].

É nosso objectivo proceder ao levantamento das estratégias discursivas, ao recorte dos diversos rumos discursivos que os falantes em presença desenham e analisar o papel dos *marcadores discursivos* (Roulet et al., 1985) e dos *reguladores* (Cosnier; Kerbrat-Orecchioni, 1987) no *alinhamento* dos participantes, no sistema de alternância de vez de elocução e, de um modo geral, na construção dos valores pragmáticos presentes numa conversa do quotidiano.

1. O *entorno*: "setting" e "scene"

A interacção conversacional em análise realiza-se num contexto *mundano* (Boden; Zimmerman, 1993) e apresenta um dispositivo conversacional que põe em destaque práticas discursivas e *posições interaccionais* e/ou *lugares* (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 319)[4] marcados pelo tempo e lugar dos eventos comunicativos ("setting") e pelas estratégias discursivas ("scene") que desenham a dinâmica dessas mesmas posições (Idem).

O processo enunciativo é assim marcado por um espaço que corresponde à viagem num autocarro. Este espaço fundamenta, desde logo, as *identidades discursivas* (Antaki; Widdicombe, 1998) dos participantes: A é o motorista, B e C são os passageiros.

Por sua vez, o tempo é *ocasional*, depois de um dia de trabalho; um T0 que corresponde ao dia 2 de Novembro de 1994.

Neste espaço e tempo, os três participantes do sexo masculino[5] partilham um interesse comum pelo futebol, um tópico considerado socialmente como típico do falar masculino - um estereótipo que, de acordo com J. Coates (2003), tem fundamento. Este interesse comum irá motivar toda a interacção: a escuta de um relato de futebol emitido pela rádio feita, inicialmente, em silêncio e em viagem a caminho de casa abre um conjunto de *trocas* discursivas onde o jogo de alinhamento e realinhamento dos participantes revela a emoção[6] da partilha ("shared knowledge").

O *espaço psicológico* ("scene" ou "the psychological setting") assim construído determina um estilo informal, familiar, coloquial onde predominam *normas de interacção* e *de interpretação* (Hymes, 1972: 63-64) dominadas por dispositivos conversacionais que denotam um forte "envolvimento conversacional" (Tannen, 2001: 157; Gumperz, 1982: 2-3) como os fenómenos linguísticos de sobreposição da fala, as hesitações, as repetições, as interrupções da vez de elocução e a actividade de colaborar na construção conjunta dos sentidos dados aos enunciados e, de um

modo geral, todos os mecanismos de manutenção, cedência e de auto-selecção da vez de elocução (Tannen, 2001).

É precisamente este aspecto de *auto-continuidade* e de *hetero-continuidade* da vez de elocução que permite a construção, por parte dos participantes, de *macroestruturas*[7] organizadoras do discurso.

A interacção conversacional que a seguir analisamos[8] apresenta quatro macroestruturas: uma macroestrutura que diz respeito às equipas principais do futebol português; uma segunda que se reporta ao importante papel do guarda-redes numa equipa; uma terceira que referencia o valor do Sporting e uma quarta que diz respeito ao valor do dinheiro no desporto-rei.

2. Análise das trocas interaccionais

2.1. Abertura da interacção: o acto de refutação proposicional "Não foi pela arbitragem que o Boavista perdeu"

B1: Não foi pela arbitragem que o Boavista perdeu.
C1: Não! Não! Não!
B2: Está ele a dizer que o Boavista foi prejudicado. Não foi nada! Não foi pela arbitragem que o Boavista foi prejudicado.
C2: Pois claro! Claro. Não! Não! Perdeu e perdeu bem! Foram foi anjinhos!
B3: Ora bem.
C3: Nos dois lances de golo foram anjinhos.
B4: Ora bem. Ora aí é que está!
A1: O problema...
C4: Então, no primeiro golo perderam a bola ali infantilmente.
B5: Ora bem.

Os participantes das trocas[9] triádicas organizam de modo diferente a partilha do espaço interlocutivo, revelando, ao longo dos encadeamentos da interacção conversacional, diferentes modos de *gestão das trocas* (Traverso, 1995: 29): assim, como iremos analisar, os três participantes assumem diferentes lugares conversacionais, verificando-se que não raro a estrutura triádica se subdivide em estruturas diádicas (Idem: 30)[10] e quando isso não ocorre, a manutenção do triângulo constituído pelas vozes dos três locutores revela um espaço comunicativo onde ocorrem mais sobreposições da fala, vezes de elocução mais curtas, mais repetições e mais sinais reguladores do discurso (sinais de back channel), fenómenos que denotam a partilha de uma experiência comum (Coates, 1996: 134--135).

A interacção em apreço inicia-se com um acto de *refutação proposicional* (Moeschler, 1982) produzido pelo interlocutor B, o qual reenvia para uma asserção anteriormente realizada por um jornalista da rádio. Assim, o locutor B, através do acto de refutação, refere a falsidade do conteúdo proposicional desta última asserção[11] e motiva sequencialmente o acto ilocutório de *justificação* da refutação que C, de modo cooperante e solícito, logo fornece em C2, C3 e C4.

Com efeito, segundo J. Moeschler (1982: 87), o enunciado negativo tem o valor de refutação proposicional se satisfaz as condições (i) e (ii) e se a estrutura é a seguinte:

- NEG (p), visto que q ;
- condição (i): os pressupostos de p são conservados;

- condição (ii): q é um argumento para NEG (p).

No acto de refutação proposicional em análise temos então as seguintes condições:

- (i) o Boavista perdeu;
- (ii) o Boavista jogou mal.

Assim, o locutor C procede à auto-selecção da vez de elocução, sobrepondo o seu discurso ao do locutor B com marcadores argumentativos confirmativos (Spengler, 1980: 131) como "Pois claro! Claro", com operadores de negação ("Não! Não!") e com uma asserção ("Perdeu e perdeu bem!") que constituem a confirmação do acto de refutação para, de seguida, produzir o acto de justificação: "Foram foi anjinhos!" (repare-se na estrutura clivada com função modal que marca a intenção de o locutor orientar o alocutário para a aceitação do que é dito).

Por sua vez, B3 produz uma sequência reactiva de acordo ("Ora bem") que, neste caso, constitui apenas um *regulador discursivo* ou *sinal de pilotagem interaccional* (Bouchard, 1987: 94) que permite o reconhecimento ratificado das asserções fornecidas pelo locutor C. Com efeito, estes sinais de regulação do discurso ou sinais verbais de "back channel" ou "continuers[12] do tipo "*Ora bem*" (B3 e B5) indicam ao mesmo tempo que o alocutário recebe as informações fornecidas pelo locutor e que lhe cede a vez de elocução a que tem direito neste instante para lhe permitir desenvolver a sua intervenção.

Assim, C3 e C4 constituem actos de justificação repetidos. Note-se que C4 fornece uma explicação (C4 constitui uma precisão do conteúdo proposicional de C2) necessária à compreensão de C2 e de C3: o marcador interactivo "*Então*" tem a função de articular argumentativamente dois constituintes, aos quais um está destinado a fazer admitir o outro, tendo cada um o estatuto de argumento e de conclusão[13]. "*Então*" em C4 indica a legitimação da afirmação de C2 e realiza a completude interactiva (Roulet et al., 1985: 15) na medida em que o acto ilocutório de justificação se apresenta agora terminado (repare-se na sobreposição deste marcador com a intervenção de A1, que ficou assim incompleta[14], denotando que o locutor C ainda não tinha terminado o seu acto de justificação).

O enunciado B5 ("Ora bem") constitui um regulador discursivo que permite a ratificação do acto de justificação e a cedência da vez de elocução.

2.2. A troca triádica: cooperar completando o sentido dos enunciados

A2: O problema é este. O nosso problema _ o problema do nosso futebol realmente resume-se a três equipas que é o Benfica, o Sporting e o Porto.
C5: É, é.
B6: É, mais nada.
A3: Ó pá, o Boavista... Depois veja-se, o Boavista _ perdeu três jogadores que são titulares no Benfica que é o João Pinto, o Nelo e o Tavares.
B7: Pois!
A4: Quer dizer, um clube quando não consegue _ manter _
B8: os jogadores
A5: uma estrutura _ durante dois anos ou três _
C6: não vai a lado nenhum
A6: não tem hipóteses, quer dizer, não tem hipóteses. A realidade é esta.
B9: Isso é que é verdade!

O locutor A, na sua segunda intervenção, produz um acto ilocutório de asserção, dando início a um novo tópico (ou assunto): o problema do futebol português.

Esta asserção tem, como sequência reactiva, o acordo dos interlocutores (C5 e B6) que empregam reguladores discursivos, reconhecendo assim a manutenção da vez de elocução de A.

Por sua vez, A3, num discurso informal (o emprego do "*pá*" fático revela o grau de familiaridade estabelecido entre os interactantes), produz uma explicação da asserção A2, empregando o *marcador de estruturação da conversação* (= MEC) "*depois*" (Roulet et al., 1985: 95) que assinala a abertura de um constituinte e indica de modo projectivo um encadeamento.

O segmento "*Pois!*" de B7 é um regulador que produzido em sobreposição denota a cooperação de interlocutor (Tannen, 2001: 157) e constitui uma estratégia discursiva de cedência da vez (Bouchard, 1987: 78).

A asserção de A4 é completada (após uma pausa de A) por B8 e A5 ao mesmo tempo: esta construção conjunta do sentido do enunciado operada por B e A revela o envolvimento conversacional dos falantes e permite a criação de um espaço interaccional onde predominam a colaboração e a solidariedade entre os participantes (Coates, 1996: 133).

Deste modo, a estrutura frásica de A4 projecta, em sobreposição, B8 ("os jogadores") que é semanticamente equivalente a A5 ("uma estrutura"). De seguida, após uma pausa do discurso, A continua o sentido da asserção e, por sua vez, C6 completa o discurso ao mesmo tempo que A6 (C6 e A6 constituem expressões semanticamente equivalentes).

B9 produz uma asserção com o valor ilocutório de acordo que permite a ratificação da asserção produzida por A e assinala a cedência da vez de elocução.

2.3. Reorientação do discurso

C7: O Marítimo apanhou o Juventus. Foi eliminado. Foi quase como o Sporting...
B10: E apanhou logo uma equipa
C8: E apanhou o Real Madrid...
B11: É que o Marítimo está a jogar com uma equipa que é candidata ao título de Itália!
C9: O Real Madrid _ O Real Madrid na final vai ganhar a taça. O Real Madrid calhou-lhe o Sporting!
B12: Uma das candidatas.
C10: O Real Madrid vai ganhar o torneio! Ninguém elimina o Real Madrid. E o Sporting jogou com uma boa equipa quer num jogo, quer no outro.
B13: Sim, sim.

O locutor C7 procura exemplificar o que foi dito na troca anterior, referindo uma equipa pequena - o Marítimo - que perdeu com uma equipa grande - "o Juventus", mas enquanto o interlocutor B continua a dar resposta a este aspecto, o locutor C muda subitamente de assunto (violação da máxima de pertinência de Grice), referindo a derrota do Sporting.

A estratégia argumentativa do locutor C é a de exaltação do valor do Sporting, legitimando a sua derrota com o facto de esta equipa ter perdido com uma equipa forte (o Real de Madrid).

Por sua vez, o interlocutor B acrescenta uma informação susceptível de caracterizar a equipa da Juventus: B emprega "*e*" (B10) que constitui, segundo Spengler (1980: 132), um marcador geográfico ou topográfico com a função de acrescentar algo mais ao que foi dito ou, de acordo com Rémi-Giraud (1987: 27), um marcador de coerência, com valor de adição. No entanto, B vê o seu enunciado sobreposto pelo enunciado de C8 que continua a falar do Sporting, empregando o conector "*e*" que tem a função de um marcador argumentativo contrastivo (Spengler, 1980: 134).

Com efeito, o locutor C refere que o Sporting, que é uma equipa grande foi jogar, *mas* "apanhou uma equipa ainda maior, o Real Madrid". O conector "*e*" de C8 exerce, assim, a função de um *mas pero* (Ducrot, 1980): com C7 - "Foi quase como o Sporting...", o interlocutor tem tendência para tirar de C7 uma certa conclusão r; não o deve fazer, porque C8, igualmente verdadeiro que C7, sugere a conclusão não-r. C8 é assim um argumento mais forte para não-r que C7 o é para r.

Assim, a diferença entre o "*e*" de B10 e o "*e*" de C8 está no facto de, em B10, "*e*" indiciar que o locutor B reage à asserção do interlocutor (cooperando com ele) e dá seguimento à conversação, assegurando a ligação do seu acto com o acto de fala anterior e criando condições para que o diálogo continue (Spengler, 1980: 134); com o "*e*" de C8, o locutor C estabelece uma oposição, não directamente entre os elementos ligados, mas entre as conclusões que se podem tirar destes elementos.

C, por seu lado, continua a valorizar o Sporting (C10), terminando a sua argumentação e B13 cede a vez de elocução através de "supportive contributions" (Coates, 2003: 143): "Sim, sim".

2.4. Estratégias discursivas de acordo

C11: Depois tem lá aquele capatão do guarda-redes! Foram dois frangos, quer em Espanha, quer em Alvalade. (riso)
B14: Ah, pois! O Sporting com a equipa que tem, se tivesse um guarda-redes à altura!
C12: Caraço! C' o Vitor Baía! Não perdia um jogo!
B15: Era, era.
C13: Não perdia um jogo!
A7: Uma das cláusulas que o _ _ do Artur Jorge quando ele veio para o Benfica, foi meter uma dupla de guarda-redes!
C14: Pois! agora, boa! Ele não é parvo!
A8: Um guarda-redes bom...
C15: Um bom guarda-redes é igual a meia equipa!
B16: A bombear...
C16: É meia equipa!
A9: É meia equipa! Dá confiança à equipa, percebe?
C17: Quer queiramos, quer não, ele já tem provado, já tem, já tem, já tem evitado o _
B17: Em Guimarães, no Domingo.
C18: Pois!
B18: Defende o penalty, dá uma moral à equipa dos diabos.
C19: Pois!
B19: Tá bem?
C20: Um gajo com 35 anos. É de facto um guarda-redes excepcional.
A10: O Porto, também se não tivesse aquele guarda-redes!
C21: O Porto, Deus me livre! Não ganhava metade dos jogos!
B20: É verdade.
C22: Não ganhava METADE dos jogos!
A11: Um indivíduo _ um indivíduo naquele lugar, meu amigo!
C23: Claro! Dá muita confiança!
A12: Dá um moral à equipa, percebe?
B23: Moraliza.

C11 mantém a sua vez da fala, iniciando um novo tópico que diz respeito à importância do guarda-redes e para prosseguir o seu discurso, o locutor C emprega o MEC "*depois*" (C11)[15] que responde antes de mais à explicitação da máxima de pertinência de Grice: a troca aberta por C vai permitir a partilha de um espaço interlocutivo inicialmente feito por uma relação dual (C11-B14; C12-B15; realimentada pela asserção repetida de C13) e, posteriormente, triádica com o locutor A a produzir asserções e C e B a demonstrarem o seu acordo (cf. C14, C15 retoma o tópico e completa-o e B16, C16 e A9 constituem asserções com um conteúdo proposicional semanticamente equivalente, o que revela o acordo que se estabelece entre os três locutores).

B17 calcula probabilisticamente, através de uma implicatura conversacional, o sentido de C17: B17, tendo em conta o momento da enunciação (2 de Novembro de 1994), completa o sentido de C17, referindo a importante actuação do guarda-redes do Benfica "em Guimarães, no Domingo".

Como o cálculo das implicaturas conversacionais é sempre probabilístico, ele só pode ser avaliado em definitivo pelo alocutário que, em C18, confirma a validade de B17.

B18 é uma asserção que confirma tudo o que A e C afirmaram e C19 e B19 são intervenções reactivas de acordo.

No espaço interaccional criado pela solidariedade da partilha de um conhecimento comum são frequentes as perguntas-"tag" do tipo "percebe?" (A9) e " 'Tá bem?" (B19) que permitem aos falantes verificar "(...) the taken-for-granted-ness of what is being said (...)" e confirmar "(...) the shared world of the participants" (Coates, 1996: 194).

Em C20 o conector interactivo "*de facto*"[16] constitui um reforço argumentativo e em A10, o locutor, com o emprego da partícula modal "*também*", "sublinha que o que fora dito não só não o surpreende como até se torna compreensível" (Franco, 1991: 367): "o Porto, só é uma boa equipa, porque tem um bom guarda-redes".

C21 produz uma asserção que reforça o conteúdo proposicional de A10 e o locutor B produz um regulador de acordo ("É verdade") que assinala a cedência da vez de elocução a C e C22, revelando a emoção do acordo, repete o enunciado de C21 e, através da prosódia, reforça o dito: "Não ganhava METADE dos jogos!".

Por sua vez, A11 reforça o que disse em A10 e C23, A12 e B23 são intervenções com conteúdos semânticos equivalentes que marcam o acordo.

2.5. Movimentos projectivos e retroactivos

C24: Agora o Sport não tem guarda-redes. Outra bola, bola outra!
B24: Tem uma boa defesa, mas quando a defesa falha, o guarda-redes anda ao papel.
C25: Pois! Claro! Claro! Claro pá! Vai uma bola, vai uma bola à _ baliza.
A13: O Sport deve ter uma vantagem...
C26: Veja aquele golo, aquele golo que ele sofreu contra o Real Madrid. Tem algum jeito aquilo! Uma bola que é cruzada para a linha da Grande Área! Sai pela baliza fOOra! Aquilo NEM SEI, um principiante, carago! Aquilo era só à chapada e e e o derrube.
B25: Foi mal batido.
C27: O Sport, jogo na mão. Com a eliminatória na mão ___ e lá foi a mesma coisa! Não deu para frango nem nada! E depois o Sporting também teve, não teve nada em troca. Mesmo a acabar, aquele remate e a bola vai e bate foora _ e vai por aíí...
B26: Aí, essa é que foi pena! Isso é que foi mesmo!

C28: E depois vai na recarga e bate na perna do gajo e vai para cima da trave.__ (tosse) É claro que as três equipas grandes continuam a ser as mais fortes, percebe?

O locutor C, não quer prosseguir a conversa sobre o guarda-redes do Benfica, mudando de novo o tema do discurso para retomar o tópico que diz respeito à equipa do Sporting. Para isso, emprega em C24 o MEC "*agora*"[17] e realiza um encadeamento de asserções (C24, C25, C26, C27) que constituem actos de censura de um clube considerado dos grandes, mas que não soube estar à altura do título.

B24, B25 e B26 são sequências de acordo que permitem a realimentação do discurso de C de tal modo que este último impede que A13 assuma a vez de elocução: repare-se que a um esquema triangular se segue agora um espaço interlocutivo constituído por apenas dois interlocutores em face de um terceiro – o alocutário privilegiado de C é o interlocutor B[18] e verifica-se que, no espaço interaccional desta conversa, o locutor C domina uma vez que mantém por mais tempo a sua vez de elocução (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 327).

Em C28, o locutor, com o marcador reavaliativo recapitulativo "*É claro que*" (Roulet et al., 1985: 154) reinterpreta tudo o que foi dito, fazendo uma síntese e retomando o tópico das equipas mais importantes do futebol.

2.6. Estratégias discursivas de manutenção da vez

C28: É claro que as três equipas grandes continuam a ser as mais fortes, percebe?
B27: Os gajos continuam a ser grandes.
C29: Não! Não há cá conversas!
A14: Falta um bocadito. (gesto com os dedos para simular a ideia de dinheiro)
C30: Pois! O Boavista tem lá um jogador _ que os do Benfica quer o jogador. Eles vão logo buscá-lo! Têm dinheiro!
B28: O Boavista ou qualquer um.
C31: Ora, por exemplo, o Sporting, tem lá o Figo. Até uma equipa da Itália dá-lhe já um balúrdio! Meu amigo, ele vai já embora! Dá-lhe um contrato, vai já embora. Quem é que tem dinheiro para o segurar cá? Não tem. Não interessa quem tem! Ele acaba o contrato agora... Veja o...
B29: Vai à vida dele.
C32: Pois!

A asserção de B27 motiva C29 que constitui o reforço de C28 (repare-se na utilização da partícula modal "*cá*" que, na frase do tipo exclamativo, exprime a atitude do locutor de recusar qualquer objecção da parte de outros possíveis interlocutores) e as asserções de C30 que constituem actos de justificação do argumento apresentado em C28.

C31 apresenta um MEC "*ora*" que assegura o desenvolvimento do discurso e B29 realiza uma implicatura conversacional ratificada por C32 com o emprego de "*Pois!*" - marcador argumentativo confirmativo (Roulet et al., 1985).

2.7. Fecho da interacção conversacional

(C levanta-se e dirige-se para a porta)
A15: Quer sair aqui, é?
C33: Obrigado.

A16: Até amanhã.
C34: Eles vão à caça do dinheiro! Se jogassem todos pela bola!
A17: Está assim e está.

O locutor A calcula probabilisticamente, a partir desta situação de comunicação, que C quer sair e produz um acto indirecto de oferta. Este acto tem como sequência reactiva o agradecimento que implicita uma aceitação da oferta.

A16 realiza uma tentativa de fecho através de um acto de despedida, mas C34 produz asserções que constituem resumos retroactivos da interacção. A17 constitui uma asserção avaliativa que fecha a interacção conversacional e possibilita ao locutor A fechar as portas do autocarro e prosseguir a viagem.

3. Conclusão

A análise dos processos de co-construção do sentido presentes em trocas triádicas revela as estratégias de manutenção, de cedência e de auto-selecção da vez de elocução e os marcadores e sinais verbais que as fundamentam. Neste espaço interaccional, as repetições, as sobreposições da fala, o cálculo dos sentidos implicitados, o trabalho de o alocutário completar o sentido dos enunciados do locutor constituem fenómenos discursivos que denotam o envolvimento conversacional dos participantes e revelam as emoções nas interacções.

Notas

[1] Este texto retoma, com modificações várias, um estudo realizado no âmbito do Seminário *Partículas Discursivas e Interaccionais do Português II* do Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva da FLUP. O regresso analítico a este texto resulta, em grande medida, do constante incentivo que a Professora Doutora Maria Emília Ricardo Marques nos tem dado para prosseguir o estudo dos discursos do quotidiano, no levantamento e na descrição das rotinas verbais, dos rituais sociais e das estereotipias. O texto agora apresentado deve bastante às sugestões que encontrámos nos locais em que foi discutido, em particular, nas apresentações efectuadas no âmbito do Seminário de *Tecnologia e Pedagogia da Mediatização Audio* do Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia e dos Seminários de *Análise do Discurso* do Mestrado Interdisciplinar em Estudos Portugueses e do Mestrado em Estudos sobre as Mulheres da Universidade Aberta.

[2] Sobre a análise das conversações triádicas, cf. os estudos presentes em Kerbrat-Orecchioni; Plantin (eds.), 1995.

[3] Para Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990), o esquema participativo, a unidade de tempo e de lugar e o tema comum constituem três critérios que permitem delimitar uma interacção (Idem: 245).

[4] Segundo Catherine Kerbrat-Orecchioni (1987), «(...) le système des places se constitue au moins en partie dans et par l'échange communicatif lui-même» (Idem : 319).

[5] Sobre os rituais e as rotinas das conversas entre falantes do sexo masculino, cf. o estudo do que Jennifer Coates (2003) chama de "men talk".

[6] Sobre as emoções nas interacções verbais, cf. Plantin et al. (orgs.) (2000).

[7] Segundo van Dijk, as *macroestruturas* são indispensáveis para que se produzam conexões lineares entre orações e para a compreensão do *tema* de um texto (1978: 165). Assim, as macroestruturas do texto são importantes para o levantamento dos tópicos e/ ou temas do texto e para a organização da informação a nível *microestrutural* (van Dijk, 1980: 14).

[8] Na transcrição deste discurso oral, utilizámos as seguintes convenções: xxx Sobreposição de enunciados; _ Pausa curta; _ _ Pausa média; _ _ _ Pausa longa; V Prolongamento da vogal; (xxx) Comentários do transcritor.

[9] Roulet et al. (1985) consideram a *troca* ("l'échange") como a mais pequena unidade da interacção, constituída por *intervenções* que, por sua vez, apresentam funções ilocutórias iniciativas e funções ilocutórias reactivas.

[10] Cf. a análise de C. Kerbrat-Orecchioni (1995) sobre o que denomina de «trilogue», isto é, sobre as "conversações com três participantes" (Idem: 1). Segundo esta autora, «(...) le 'trilogue' (...) est une structure interactionnelle aussi *originale* que *fondamentale* (...)» (Idem) e ainda «(...) *les triades ont généralement tendance à se scinder en deux sous-groupes* (dyade + élément isolé)» (Idem: 19).

[11] Repare-se na focalização operada através da construção de clivagem "*Não foi* pela arbitragem *que* o Boavista perdeu" que denota a intenção de o falante orientar o alocutário para a aceitação do que é dito. Repare-se igualmente no operador de negação que, neste caso, marca uma negação *externa* e *polémica* (Moeschler, 1982: 32). Cf. também a seguinte afirmação de J. Moeschler (Idem): «La réfutation *propositionnelle* (...) thématise (...) le défaut vérifonctionnel de l'assertion à laquelle elle renvoie» (Idem: 96).

[12] Diversos autores (Kerbrat-Orecchioni, 1987; de Gaulmyn, 1987: 204) referem a dificuldade que surge em interpretar estes segmentos ou como verdadeiras intervenções como a Escola de Genebra preconiza ou analisar estes elementos como sinais reguladores do discurso e/ou reguladores verbais (de Gaulmyn, 1987: 203). Note-se que a denominação de sinais reguladores do discurso é semelhante à de "regulação" ou à de sinais de "back channel" ou de "feedback", à de meios de "pilotage de l'interaction" referidas por J. Cosnier e são retomadas por autores vários como R. Bouchard (1987: 78). Estas denominações são ainda equivalentes à de "continuers" (Schegloff, 1981, citado em de Gaulmyn, 1987: 204).

[13] Schmidt-Radefeldt indica "então" como exemplo de uma partícula argumentativa. Segundo este autor, com as partículas argumentativas, "o falante sublinha o valor semântico do seu discurso ou da sua argumentação" (Schmidt-Radefeldt, 1993: 65). Cf. também a análise de A. C. M. Lopes (1997) sobre os vários valores e usos de "*então*", nomeadamente o valor de conector argumentativo (Idem: 183).

[14] Sobre a estruturação das conversações com três participantes, C. Kerbrat-Orecchioni (1995) refere que as conversações autênticas têm uma estrutura triádica apenas por pouco tempo: «(...) très vite, on voit le triangle se défaire, soit par l'expulsion d'un tiers mis provisoirement sur la touche, soit par la fusion de deux participants en un seul rôle discursif» (Idem : 24).

[15] Repare-se que os autores apresentam diferentes denominações que, com pequenas variações, correspondem ao mesmo objecto de estudo: Schmidt-Radefeldt (1993: 66) inclui as partículas *depois, e, agora* nas *partículas topográficas textuais*; Spengler (1980) chama de *marcadores geográficos* aos MEC de Roulet et al. (1985).

[16] Cf. o estudo de Ana Cristina Macário Lopes sobre a descrição semântica dos valores que a locução adverbial "*de facto*" assume no discurso, nomeadamente a análise do uso de "*de facto*" como marcador discursivo de elaboração de tópico e reforço argumentativo (2004).

[17] Schmidt-Radefeldt (1993: 66) denomina a partícula "agora" de partícula topográfica textual.

[18] Sobre a problemática das relações duais abertas nas trocas com três participantes, cf. V. Traverso (1995: 30).

Referências Bibliográficas

Antaki, Charles; Widdicombe, Sue (eds.) - 1998 - *Identities in talk*, London, Sage.

Boden, D.; Zimmerman, D. (eds.) - 1993 – Talk and social structure: studies in ethnomethodology and conversation analysis, Oxford, Blackwell Publishers.

Bouchard, Robert - 1987 - "Structuration et conflits de structuration" in Cosnier, J.; Kerbrat-Orecchioni, C. (eds.), 1987, pp. 73-104.

Coates, Jennifer - 1996 - Women talk. Conversation between women friends, Cornwall, Blackwell.

- 2003 - *Men talk*, Cornwall, Blackwell.

Cosnier, J.; Kerbrat-Orecchioni, C. (ed.) - 1987 - *Décrire la conversation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

van Dijk, T. A. - 1978 - *La ciencia del texto*, Barcelona / Buenos Aires, Ediciones Paidós.

van Dijk, T. A. - 1980 - *Macrostructures*, Hillsdale / New Jersey, Erlbaum.

Ducrot, O. - 1980 - *Les mots du discours*, Paris, Minuit.

Franco, António C. - 1991 - *Descrição linguística das partículas modais no português e no alemão*, Coimbra, Coimbra Editora.

de Gaulmyn, Marie-Madeleine - 1987 – "Les régulateurs verbaux: le contrôle des recepteurs" in Cosnier, J.; Kerbrat-Orecchioni, C. (eds.), 1987, pp. 203-223.

Gumperz, J. - 1982 – *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.

Gumperz, John; Hymes, Dell (eds.) - 1972 - *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

Hymes, Dell - 1972 - "Models of the interaction of language and social life", in Gumperz, John, J.; Hymes, Dell (eds.), 1972, pp. 35-71.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine - 1987 - "La mise en places" in Cosnier, J.; Kerbrat-Orecchioni, C. (eds.), 1987, pp. 319-352.

- 1990 - *Les interactions verbales*, I, Paris, Armand Colin.

- 1995 - «Introduction» in Kerbrat-Orecchioni, C.; Plantin, C. (eds.), 1995, pp. 1-28.

Kerbrat-Orecchioni, C.; Plantin, C. (eds.) - 1995 - *Le trilogue*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Lopes, Ana Cristina Macário - 1997 - "*Então*: elementos para uma análise semântica e pragmática" in *Actas do XII Encontro Nacional da APL*, vol. I, pp. 177-120.

- 2004 - "'De facto'" in *Da Língua e do Discurso. Colóquio em homenagem a Joaquim Fonseca – 20-22 de Novembro de 2003, Porto*, Campo das Letras.

Moeschler, J. - 1982 - *Dire et contredire. Pragmatique de la négation et acte de réfutation dans la conversation*, Berne, Peter Lang.

Plantin, Christian; Doury, Marianne; Traverso, Véronique (orgs.) - 2000 – *Les émotions dans les interactions*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Rémi-Giraud, Sylvianne - 1987 - "Délimitation et hiérachisation des échanges dans le dialogue" in Cosnier, J.; Kerbrat-Orecchioni, C. (eds), 1987, pp. 17-72.

Roulet, Eddy et al. - 1985 - *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne Francfort S/ Main, Peter Lang.

Schmidt-Radefeldt, Jürgen - 1993 - "Partículas discursivas e interaccionais no português e no espanhol em contraste com o alemão", in Schmidt-Radefeldt, Jürgen (ed.), 1993, pp. 63-78.

Schmidt-Radefeldt, Jürgen (ed.) - 1993 - *Semiótica e linguística portuguesa e românica. Homenagem a José Gonçalo Herculano de Carvalho*, Tübingen, Narr.

Spengler, Nina de - 1980 - "Première approche des marqueurs d'interactivité", *Cahiers de linguistique française*, 1, pp. 128-148.

Tannen, Deborah - 2001 - "The relativity of linguistic strategies: rethinking power and solidarity in gender and dominance", in Wetherell, M. et al., 2001, pp. 150-166.

Traverso, Véronique - 1995 - «Gestion des échanges dans les conversations triadiques» in Kerbrat-Orecchioni, C.; Plantin, C. (eds.), 1995, pp. 29-53.

Wetherell, M.; Taylor, S.; Yates, S.J. (eds.) - 2001 - *Discourse theory and practice. A reader*, London, Sage.

A Importância Estratégica dos Fluxos Comunicacionais e de Conhecimento na Gestão da Formação a Distância

Maria do Rosário Alves de ALMEIDA
(Universidade Aberta)

Resumo

A Formação a Distância (FaD) tem evidenciado forte desenvolvimento motivado pela utilização e evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) que têm impulsionado alterações nos processos ao tornar as relações formação/aprendizagem não presenciais mais acessíveis, bastante semelhantes às relações presenciais, partilhadas pelas comunidades, em tempo real.

Paralelamente, os fluxos de comunicação empresariais como suportes de Formação a Distância (FaD), detém importância decisiva para as empresas, podendo constituir fontes de conhecimento empresarial, de cariz dinâmico e em tempo real.

PALAVRAS CHAVE: Formação a Distância, capital intelectual, vantagem competitiva, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

1. Introdução

No percurso da história da humanidade, os avanços do conhecimento científico e tecnológico têm constituído os suportes de grandes transformações estruturais nos processos das diferentes actividades do ser humano, que se traduzem em mutações de carácter económico, social e cultural.

O surgimento de equipamentos sofisticados, a Internet, a Intranet, a Extranet, as redes de computadores, a tecnologia digital, a evolução da electrónica, têm possibilitado a permuta do conhecimento e da informação multimédia (texto, gráficos, imagens, som, bases de dados), em qualquer parte do planeta, por via da comunicação em tempo real, com impacto em todas as áreas de actividade, nomeadamente nos processos de ensino e formação presencial e a distância.

A partilha do conhecimento, da educação, da formação, da aprendizagem, da informação pela utilização das ferramentas das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos modelos de sistemas de ensino e formação poderão permitir o avanço do conhecimento científico e relações mais abertas entre instituições dedicadas ao ensino e as empresas. Por sua vez, o ensino e a formação a distância têm verificado forte impacto no seu desenvolvimento, motivado pela alteração dos procedimentos nos processos ao tornar as relações não presenciais acessíveis, bastante semelhantes às relações presenciais, partilhadas pelas comunidades em tempo real.

No universo do capital intelectual assume particular destaque a gestão do capital humano (Schultz, 1971, citado em Becker, 1993), como activo intangível, recurso potencial, fonte e partilha de conhecimento, de inovação, conjunto de talentos e competências direccionados para o mercado empresarial.

Dentro do contexto de valorização do activo capital humano nas empresas, a gestão do conhecimento deverá estar direccionada para o mercado, constituindo um elo na cadeia de valor e fonte de vantagem competitiva.

Num mercado caracterizado pela globalização, pela inovação tecnológica, e pelas mudanças nas preferências dos clientes, o desenvolvimento de novos produtos (reengenharia de *Research and Development* - R&D) é cada vez mais um ponto fulcral de competitividade (Ciborra e Patriotta, 1998).

A formação do capital humano, como um processo de Recursos Humanos, de criação de valor, dinamiza vectores que assentam na comunicação, na customização, na rápida adaptação às novas tecnologias, na inovação, na partilha do conhecimento.

A qualidade da aprendizagem individual e colectiva é a chave determinante do sucesso organizacional (Hayes e Allinson, 1998). Lank e Lank (1995, citado por Hayes e Allinson, 1998) advogam a "organização da aprendizagem contínua" e Geus (1988, citado em Hayes e Allinson, 1998) argumenta que a capacidade para aprender mais rápido do que os concorrentes pode ser a única vantagem competitiva sustentável.

O contexto mundial caracterizado por inovação e perda de qualificações profissionais, competitividade e perda de mercados, insegurança no emprego e inclusão ou exclusão técnica social e cultural do cidadão na vida de todos os dias, somente poderá ser optimizado pela formação inicial, pela formação profissional contínua e pela educação ao longo da vida (Trindade, 2002).

2. A importância da formação a distância para as empresas

Em todo o mundo estão a verificar-se mudanças significativas no mercado de trabalho com fortes implicações para todos os intervenientes e particularmente as empresas reflectem cada vez maiores exigências de formação dos seus colaboradores e tendem a atribuir importância decisiva ao conhecimento como fonte de vantagem competitiva para enfrentar a agressividade do mercado. Tofler (1980), considera o conhecimento definido em sentido lato (incluindo a informação, símbolos, dados, cultura, ideologia, valores), como o recurso central da Terceira Era.

Por seu lado, Kearmally (1999), considera como novos recursos económicos e factores de produção não só o conhecimento como as *competências centrais* de cada ramo de negócio e os próprios clientes. Este contexto mutacional pressupõe transformações significativas nas formas de estar e de enfrentar o mercado global onde os trabalhadores e as empresas estão inseridos.

Assim, são múltiplas e diferenciadas as variáveis que estão a influenciar o desenvolvimento rápido da FaD. Poderemos salientar variáveis de características eminentemente tecnológicas, económicas, sociais e ainda preocupações de carácter pedagógico.

As variáveis tecnológicas estão de forma decisiva a transformar os caminhos da FaD pela utilização das novas tecnologias da informação, das comunicações e da informática. A FaD ao disponibilizar da indústria das TIC, consubstancia o desafio do relançamento de novos canais e oportunidades de formação e aprendizagem, durante todo o ciclo de vida do indivíduo.

As variáveis com características económicas abordam o conhecimento como um factor de produção, ou seja, aos três factores de produção terra, mão-de-obra e capital deveremos acrescentar mais um que é o conhecimento. Este aspecto pressupõe que a importância do conhecimento

continuará a crescer e que ter acesso a fontes de informação determinará o grau de competitividade e, portanto, a riqueza das nações, das empresas e dos indivíduos (Moore, 2001).

No contexto altamente competitivo do mercado, urge que a FaD se adapte a todos os parâmetros de natureza cultural, económica, financeira e social que caracterizam o meio envolvente tendo em conta as interligações ao mundo global. A escola tradicional também se vai adaptando, também está a utilizar cada vez mais as TIC e a caminhar no sentido de, paralelamente, desenvolver áreas de FaD para alcançar os objectivos de fornecer à sociedade, nomeadamente ao mundo empresarial, o capital humano suficientemente adequado e preparado na lógica do *saber fazer* e de *ensinar a compreender*.

Acresce também que, no momento actual, em que a escassez do tempo e a minimização dos custos são preocupações dominantes dos gestores, a via mais rápida e menos dispendiosa para conseguir melhores resultados formativos poderá consistir na FaD, consubstanciada no mundo conectado a ciberespaços, a projectos de partilha do saber, utilizando ferramentas como o *e-mail*, a videoconferência, o *groupware*, as redes de dados, as plataformas de *e--learning*, os portais de formação.

Por outro lado, os produtos e os serviços disponíveis no mercado são cada vez mais sofisticados, tecnologicamente mais evoluídos, com múltiplas funções que poderão ser compreendidas e entendidas através de acções de formação ministradas aos clientes para que possam optimizar essas funções. Não é provável que as empresas invistam montantes elevados em acções de formação presencial para clientes, mas poderão utilizar as potencialidades, a acessibilidade, os custos mais baixos e todas as outras vantagens oferecidas pela utilização da WEB, como seminários virtuais e a formação assíncrona.

Se considerarmos ainda que, no mercado global, os laços que unem os colaboradores às empresas e a segurança do posto de trabalho se tornam cada vez mais frágeis é evidente que existem mercados-alvo potenciais de quadros aos diversos níveis que necessitam não só de reciclagem corrente e tecnológica como de acréscimo de habilitações literárias nos CV, pós-graduação, mestrados, MBA, doutoramentos e pós-doutoramentos.

Para satisfazer esses mercados, o processo de FaD poderá constituir factor crítico de sucesso na disseminação do conhecimento, através de conteúdos inovadores e dos diferentes "*microcontextos educativos, configurados pelas diversas relações que podem estabelecer-se entre os elementos educacionais, a natureza de diferentes mediadores (o professor e o suporte tecnológico), o processo de criação destes contextos virtuais ou as dimensões que pode adquirir um contexto de ensino e de aprendizagem virtual*" (Barberà et al., 2001).

3. As características específicas da formação a distância

Para que a FaD atinja os seus objectivos deverá possuir características distintivas relacionadas com este tipo específico de formação (Short, 2001).

Assim, salientam-se algumas dessas características:

a) Ter possibilidade de acesso em qualquer momento e a partir de qualquer lugar;
b) Oferecer combinações de sessões síncronas, assíncronas e virtuais, adaptadas aos *timings* do formando;

c) Diversificar os estilos de ensino, com conteúdos em texto, componentes visuais e audio,, simulação interactiva, sessões *online*, ou seja, dinamizar a interactividade possível;
d) Apresentar múltiplas oportunidades para a interactividade, facilitando a interacção entre tutores, instrutores, moderadores e formandos entre si, criando uma comunidade para os participantes;
e) Incluir conteúdos programáticos credíveis, preparados especificamente para a WEB por professores, por tutores especializados e reconhecidos;
f) Criar condições tecnológicas inovadoras para os tutores e para as empresas;
g) Providenciar o acompanhamento e relatórios de progresso, de atendimento e de consecução dos objectivos;
h) Definir e aplicar critérios de avaliação significativos para as actividades de aprendizagem;
i) Facultar aos formandos de diferentes níveis o acesso a cursos e módulos diversificados;
j) Oferecer múltiplas abordagens, tanto simples como complexas, para acomodar as possibilidades dos diferentes graus académicos dos formandos;
k) Oferecer conteúdos programáticos diferenciados, desde assimilação rápida e de curta duração a específicos de mais longo prazo e contínuos para abarcar objectivos diferentes das empresas;
l) Não fazer imposições quanto à utilização de plataformas específicas.

Para além destes aspectos, importa ainda referir a importância de outros factores inerentes à qualidade, tais como a experiência dos tutores, o nível elevado do suporte técnico, a concepção da arquitectura do curso, a orientação detalhada na fase inicial do curso, a supervisão dos gestores em termos empresariais, a acreditação das entidades formadoras, os processos de avaliação.

4. A importância estratégica dos fluxos comunicacionais e de conhecimento na gestão da formação a distância

4.1. Os fluxos comunicacionais e de conhecimento empresariais

Embora lentamente, estão a verificar-se mudanças e transformações nas empresas cada vez mais exigidas pela própria agressividade do mercado e nalguns casos, pela visão mais avançada dos seus gestores. Neste contexto de mudança e modernidade, a criatividade, as novas ideias e a inovação propulsionadas pelos colaboradores são acolhidas como forma de valorização do capital humano. Paralelamente, tem-se tornado relevante para as empresas, a forma como o colaborador absorve efectivamente a formação e a pratica no seu posto de trabalho para realizar o objectivo de implementar o crescimento da empresa e criar-lhe valor acrescentado.

Nos mercados em transformação acelerada, as empresas necessitam de gerar competências actuais e antecipativas que poderão ser conseguidas através da formação profissional global, presencial e a distância, consubstanciada não só através de formação inicial, mas também de formação contínua.

A utilização da Internet e da Intranet constituem óptimos meios de divulgação do conhecimento e de partilha da informação sobre a actividade ou o negócio a todos os colaboradores em simultâneo. Os fluxos de conhecimento *just-in-time* poderão desencadear movimentos

ascendentes e descendentes, horizontais e verticais de molde a cobrirem integralmente o universo empresarial incluindo o universo dos clientes e fornecedores.

Assim, poderão gerar-se múltiplos fluxos de comunicação constituindo fontes de conhecimento empresarial, de cariz dinâmico e em tempo real, que deverão incluir também, fluxos de *feedback* dos resultados, da percepção, da capacidade de execução dos colaboradores que deverão ser comunicados aos responsáveis pela formação que por sua vez os transmitirão aos gestores de topo, para serem avaliados em termos de rendibilidade do capital investido em capital humano.

A dinâmica dos fluxos de conhecimento incide na criação de bases de dados de conhecimento, páginas amarelas electrónicas (Stewart, 1997), de bancos de dados de boas práticas (Friedman et al, 2000), na partilha rápida de conhecimento a nível interno e ao nível de grandes empresas de consultoria, na adaptação e utilização de novas tecnologias informacionais, nas comunidades virtuais, no *benchmarking*, na *linkage* (López-Martínez et al, 1994) entre empresas e universidades.

4.2. A gestão empresarial do activo formação a distância

As empresas tendem a gerir os seus activos de forma a obterem o máximo de rendibilidade e de retorno. Na generalidade, as empresas tecnologicamente mais avançadas, dotadas de gestão mais flexível, experientes na implementação de novas formas de organização do trabalho, estarão mais abertas para adoptarem novos programas de FaD; por outras palavras terão maior propensão a aderir a novas formas de FaD. A gestão do activo FaD requer cada vez maior atenção no sentido da optimização dos resultados. Obviamente que os gestores e os colaboradores das empresas desejam e necessitam cada vez mais e de forma também cada vez mais acelerada, de formação profissional adequada aos seus perfis, aos seus próprios interesses, aos interesses das empresas, às suas experiências específicas para poderem aplicar, na vida real e diária das empresas, os conhecimentos adquiridos.

O motor do capital humano é sem dúvida a formação profissional que expande a capacidade intelectual e produz elasticidade para pensar de forma crítica o universo empresarial, ou seja, a formação profissional acrescenta especializações e capacidades.

Poderá ser determinante a elaboração de estudos de mercado e de diagnósticos correctos das necessidades de aprendizagem dos colaboradores das empresas, na definição dos objectivos dos programas dos cursos através da WEB que, deverão ser desenhados dentro da estratégia da utilização dos conhecimentos aplicáveis na actividade das empresas, de forma criativa e não de acumular informação de forma passiva. Esses programas deverão prosseguir objectivos ajustados às necessidades de formação dos colaboradores da empresa, ser focalizados na estratégia de negócio empresarial e visionados por responsáveis da própria empresa cujo compromisso na consecução desses objectivos fixados é naturalmente fundamental. Por exemplo programas de formação vocacionados para os processos de investigação e desenvolvimento industriais (R&D), criação de empresas, empreendedorismo, *empowerment*, etc. É óbvio que o Plano de Formação deverá estar articulado com os objectivos gerais da instituição e perfeitamente integrado no Plano Estratégico Global.

Assim, a FaD poderá ser utilizada com sucesso na óptica de mercado, ligada à actividade de negócios, integrada na estratégia global do negócio, focalizando os clientes internos ou seja, os

colaboradores da empresa, os clientes externos que são os clientes actuais e potenciais da empresa, os fornecedores e os desempregados.

Nesta perspectiva, a FaD poderá também servir de suporte ao marketing relacional tendo como público-alvo os clientes internos e externos e para ligar através de redes os intervenientes do mercado, nomedamente os especialistas, às Bases de Dados de conhecimento *just-in-time*.

Estima-se que o mercado de FaD focalizada no cliente, evidencie um forte crescimento a partir de 2003, correspondendo mais de 40% às actividades de FaD direccionadas para o cliente externo (Aldrich, 2000). Este facto é explicável por duas ordens de razões: a primeira pela forte necessidade de constante actualização e reciclagem dos colaboradores (clientes internos) e a segunda porque os produtos e serviços, são cada vez mais sofisticados tornando-se necessário ensinar os clientes externos a optimizar e utilizar as suas funções.

Poder-se-à considerar a FaD para colaboradores, a nível interno, via Intranet, utilizando como ferramenta fundamental o *e-mail* e a nível externo através da Internet, por *e-mail* ou através de plataformas ou de portais de *e-learning* e para clientes actuais e/ou potenciais, os fornecedores e desempregados também através da Internet, por *e-mail*, fóruns virtuais, seminários, conferências virtuais, *campus virtual*, etc.

A nível interno, a Intranet constitui uma ferramenta tecnológica extremamente útil não só da Comunicação Interna da Empresa, como um instrumento de gestão da FaD, difusora do conhecimento.

Num ambiente de aprendizagem é também fulcral a constituição de grupos de formandos, de pequenas equipas interdisciplinares sem barreiras profissionais que possam captar, formalizar e capitalizar o talento partilhado (Stewart, 1997).

Economistas (Becker, 1976; Schultz, 1960; Williamson, 1981, 1991) e teóricos da Organização (Miles e Snow, 1984; Kerr e Jackofsky, 1989) têm evidenciado que os investimentos em capital humano podem ser reduzidos à escolha entre "fazer" ou "comprar".

Adicionalmente e numa perspectiva de mercado e de formação customizada, os módulos de FaD, produzidos por empresas especializadas em FaD e/ou pelas instituições educacionais (universidades e institutos) poderão ser lançados no mercado como produtos de elevada qualidade que poderão ser adquiridos pelas empresas ou outras instituições educacionais.

Obviamente que os cursos ou os módulos de formação deverão ser seleccionados de molde a poderem ser adaptados a aulas específicas de FaD.

Torna-se relevante a complementaridade e a colaboração de grupos de trabalho constituídos por universidades/institutos e por empresas que conjuntamente investiguem, trabalhem e aperfeiçoem não só com o objectivo de dinamizar a FaD mas também de optimizar os recursos comuns em torno de novos modelos pedagógicos, de novas tecnologias, de novas ferramentas. Parece-nos que é de facto importante a criação de pacotes de FaD constituídos por programas, módulos e conteúdos específicos aproveitando sinergias, como conteúdos pedagógicos das universidades e ferramentas de R&D e *know-how* das empresas industriais, que simultaneamente satisfaçam as necessidades reais das empresas em termos de Recursos Humanos.

As tecnologias de suporte à FaD, tais como ferramentas electrónicas para desenho, distribuição, e gestão de formação (Massy, 2000), assim como os materiais e conteúdos pedagógicos envolvem investimentos que poderão ser optimizados através da criação de pontes de conhecimento entre as universidades e o sistema produtivo (Jones-Evans et al, 1999), pela adopção de programas definidos e articulados com as estratégias globais das organizações.

Os conteúdos programáticos vigentes nas universidades/institutos provavelmente sofrerão alterações substanciais motivando e orientando os estudantes para carreiras de R&D e para cursos destinados a melhorar a produtividade, portanto mais adequados às necessidades das empresas, e ao mercado global.

É evidente que o envolvimento dos gestores de topo das empresas é crucial para a dinamização da cultura da FaD (Meister, 2000).

Note-se que, tradicionalmente, as empresas investem substancialmente mais em máquinas e equipamentos, que se depreciam com o tempo, do que em capital humano, que se valoriza com o tempo (Friedman et al, 2000).

De forma sintetizada poder-se-á referenciar que, para se atingirem os objectivos empresariais, a FaD deverá consubstanciar uma conjunção sustentável de mediação técnica e humana e simultaneamente as entidades envolvidas deverão desenvolver associações que permitam obter economias de escala e oferecer um leque alargado de serviços de ajuda aos formandos, com ou sem tutoria (Blandin, 2000).

Por outro lado, é ainda de referir que tem sido observado em estudos empíricos a existência de uma forte relação entre o nível de escolaridade e o rendimento do trabalho (Kroch e Sjoblom, 1994).

Em suma, as empresas que reconhecem a importância do capital humano devem motivar e apoiar os seus colaboradores a implementar e desenvolver um compromisso de formação contínua, ao longo da vida, pois a perda de qualificações, indubitavelmente, gera insegurança de emprego, e também perda de mercados para a empresa.

5. Conclusões

A Formação a Distância (FaD), contribui para a valorização do capital humano, revestindo-se de crucial importância para as empresas criarem vantagem competitiva face ao mercado global, e para os trabalhadores adquirirem competências, especializações, capacidades face às rápidas mutações e agressividade do mercado de trabalho.

A extraordinária evolução tecnológica tem permitido aos intervenientes da FaD a utilização articulada e integrada de diferentes meios de comunicação (telefone, fax, computador, etc), de formas de representação (áudio, vídeo, fotografia, animação), de sistemas de autoria (hipertextos, sistemas para simulações), de *software*, de linguagens de programação que, conjuntamente, têm facilitado a aprendizagem em ambientes interactivos e virtuais.

As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), nomeadamente a Internet e a Intranet, têm contribuído como canais de distribuição de FaD, como fonte de recursos, instrumentos de arquitectura e partilha do conhecimento e discussão de novos modelos e conceitos. Contudo, deverá ser sublinhado que as NTIC por si próprias, ou a sua utilização isoladamente, não asseguram totalmente as modificações indispensáveis e prementes exigidas pela necessidade de adequação da FaD aos mercados e às lacunas das empresas em termos de formação profissional. As NTIC constituem os instrumentos, as ferramentas que devem ser utilizadas no contexto de um modelo pedagógico cujos conteúdos programáticos de actualização e reciclagem e materiais de estudo, terão de satisfazer as necessidades e as expectativas do mercado empresarial.

No contexto altamente competitivo do mercado, urge que a FaD se adapte a todos os parâmetros de natureza cultural, económica, financeira e social que caracterizam o meio envolvente

tendo em conta as interligações ao mundo global. A escola tradicional também se vai adaptando, também está a utilizar cada vez mais as TIC e a caminhar no sentido de, paralelamente, desenvolver áreas de FaD para alcançar os objectivos de fornecer à sociedade, nomeadamente ao mundo empresarial, o capital humano suficientemente adequado e preparado na lógica do *saber fazer* e de *ensinar a compreender*.

Enquanto as tecnologias tendem a evoluir de forma rápida e portanto com um grau de obsolescência cada vez maior, os trabalhadores necessitam e necessitarão no futuro de competências tecnológicas apenas atingíveis pela formação contínua ao longo da vida para dominarem e acompanharem essa evolução. A formação exige custos para as empresas e para os trabalhadores individualmente face ao espectro da infoexclusão. A FaD pelas características patenteadas e devidamente credenciada, vem-se afirmando como um mercado emergente apresentando evidentes oportunidades de negócio.

Por fim, deverá ser referenciado que a realização de investigação e de trabalho conjunto através de parcerias, associações, consórcios, protocolos, de processos colaborativos entre as instituições dedicadas ao EAD e as empresas permitirá não só incrementar e consolidar a procura de FaD, como minimizar os custos através da optimização dos recursos disponíveis, humanos, científicos e materiais.

Bibliografia

Aldrich, C. (2000): "Customer-focused E-learning: The drivers", *Training & Development*, Vol: 54, Iss:8, Aug, 34.

Barberà, E.; Badia, A.; Mominó, J. (2001): "*La incógnita de la Educación a Distancia*", I.C.E. Universitat Barcelona – Editorial Horsori.

Barberà, E.; Badia, A.; Mominó, J. (2001): *"Enseñar y aprender a distancia: es posible?*, [online], http://www.uoc.es.

Becker, G. (1976): "*The Economic Approach to Human Behaviour*", Chicago, IL, University of Chicago Press.

Becker, G. (1993): "*Human Capital – A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*", Third Edition, The University of Chicago Press.

Blandin, B. (2000): "Open and Distance Learning: an Overall Survey at the Beginning of 2000". Em Armando Rocha Trindade Editor, *"New Learning - Invited Articles of the Conference ODL Networking for Quality Learning"*, Lisboa, (Impressão da Universidade Aberta, p. 104- 141).

Ciborra, C.; Patriotta, G. (1998): "Groupware and teamwork in R&D: Limits to learning and innovation", *R&D Management*, Vol. 28, Jan, 43-52.

Friedman, B.; Hatch, J.; Walker, D. (2000): "*Capital Humano – Como Atrair, Gerenciar e Manter Funcionários Eficientes*", São Paulo Editora Futura.

Geus, A. (1988): "Planning as learning", *Harvard Business Review*, March-April, 71.

Hayes, J.; Allinson C. (1998): "Cognitive Style and the Theory and Practice of Individual and Collective Learning in Organizations", *Human Relations*, Vol. 51, nº 7, 847-871.

Jones-Evans, D.; Klofsten, M.; Anderson, E.; Pandya, D. (1999): "Creating a bridge between university and industry in small European countries: the role of the Industrial Liaison Office", *R&D Management*, Vol. 29, Jan, p: 47-56.

Kearmally, S. (1999): *"When economics means business"*, London: Financial Times Management

Kerr, J.; Jackofsky, E. (1989): "Aligning managers with strategies management development versus selection", *Strategic Management Journal*, 10, 70-157.

Kroch, E.; Sjoblom K. (1994): "Schooling as Human Capital or a Signal", *Journal of Human Resources*, Vol. 29, Winter, 156-180.

Lank, A.; Lank, E. (1995): "Legitimising the gut feel: The rose of intuition in business, *Journal of Managerial Psychology*, 10(5), 18-23.

López-Martínez, R.; Medellín, E.; Scanlon, A.; Solleiro, J. (1994): "Motivations and obstacles to university industry cooperation (UIC): a Mexican case", *R&D Management*, Vol. 24, Jan, p. 17-31.

Massy, J. (2000): "Is Technology-Supported Training Different in Europe?" *Training & Development*, Vol. 54, Jan., p: 26-30.

Meister, J. (2000): "The CEO-Driven Learning Culture", *Training & Development*, Vol. 54, Jun., p: 52-58.

Miles, R.; Snow, C. (1984): "Designing strategic human resource systems", *Organizational Dynamics*, Summer 36-52.

Moore, M. (2001): "*La educación a distancia en los Estados Unidos estado de la cuestión*", [online], http://www.uoc.es.

Schultz, T. (1960): "The formation of human capital by education", *The Journal of Political Economy*, 68, Dec., 83-571.

Schultz, T. (1971): *"Investment in Human Capital: The Role of Education and Research"*, New York, Free Press.

Short, L. (2001): "What is e-Learning and How Can it Benefit Your Business?", [*online*], http://www.nyuonline.com.

Stewart, T. (1997): *"Capital Intelectual – A Nova Vantagem Competitiva das Empresas"*, Editora Campus.

Tofler, A. (1980): *"The Third Wave"*, New York, William Morrow.

Trindade, A. (2002): Seminário sobre Organizações de Sistemas de Ensino a Distância na Universidade Aberta de Lisboa.

Williamson, O. (1981): "The Economics of organization: the transaction cost approach", *American Journal of Sociology*, 87, 57-548.

Williamson, O. (1991): "Comparative economic organization: the analysis of discrete structural alternatives", *Administrative Science Quarterly*, 36, 2, 96-269.

O universo feminino na obra de Matilde Rosa Araújo

Maria Vanda ALMEIDA
(Escola EB 2,3 da Bobadela, Loures)

Algumas palavras...

Conhecer e trabalhar para a Professora Maria Emília Ricardo--Marques foi para mim um privilégio que nunca mais esquecerei.

Durante doze anos fiz parte da sua equipa, Centro de Estudos de Ensino a Distância, (CENTED), constituída por elementos pertencentes a diversas áreas académicas. Equipa polivalente cujo desempenho profissional era superiormente orientado pela sua Líder que sabia, como ninguém, gerir capacidades e sentimentos de uma forma lúcida e lúdica, permitindo que trabalhássemos juntos sem problemas, em sintonia com os objectivos comuns.

A sua cultura, criatividade e sensibilidade para ouvir, influenciar e colaborar, gerava em nós um estado de espírito que nos entusiasmava e nos levava a dar tudo por tudo, às vezes, até a perder a noção do tempo. E assim foram realizados muitos projectos, com muito êxito, alguns de destaque internacional.

Obrigada, professora, por tudo o que nos deu, pela paciência e pela confiança que sempre em nós, depositou.

Apresentação resumida da dissertação de Mestrado em Estudo sobre Mulheres, defendida em Julho de 2000, na Universidade Aberta.

Introdução

Este trabalho procura ser uma reflexão sobre o universo feminino na escrita de Matilde Rosa Araújo. O *corpus* a estudar, a partir de um modelo lexicométrico, é constituído por textos representativos de algumas obras da escritora:

Garrana (conto, 1943); *Palhaço Verde* (1986); e alguns contos de *O Menino dos Pés Frios* (1986)

Procura-se reconstituir um universo de referências na descoberta de relações léxico-textuais, de redes temáticas, que definem, como e porquê, a autora concebe experiências e exprime situações psicológicas.

A investigação realizada, inscreve-se na área de relações léxico--textuais, de redes temáticas e lexicogramas simples e complexas. No universo de referências, nos textos seleccionados, procura-se caracterizar o universo feminino nas obras atrás referidas.

Neste trabalho, em que a escrita de Matilde Rosa Araújo se apresenta como sujeito e objecto de estudo, iremos tentar perceber se há ou não um espaço de identificações cruzadas entre masculino e feminino, se há ou não uma partilha, um espaço superior em que o talento não tenha sexo, raça ou país. Haverá de facto uma escrita feminina? Poder-se-á dizer que a escritora, a poeta, escreve como mulher no mesmo lugar que o homem? Será ou não a escrita plural? Devem as respectivas racionalidades coexistir ou a criatividade é essencialmente masculina?

Ao longo do estudo tenta-se, também, analisar em que medida a mulher, a menina, a criança são inspiradoras de Matilde Rosa Araújo.

Em que medida a escrita, a mensagem linguística, política, social e humana da obra se insere num universo feminino.

É a partir do levantamento lexical da respectiva frequência e arborescências das palavras e do inquérito (masculino/feminino), aos alunos, que se fará esse estudo.

Estrutura do trabalho

A dissertação em questão divide-se em quatro partes essenciais.

Na primeira parte faz-se um enquadramento teórico e metodológico do trabalho. Para além de apresentar o objecto e sujeito de estudo, as respectivas hipóteses e os objectivos da pesquisa, são enunciados os métodos e as técnicas utilizadas como suporte para a sua prossecução.

Na segunda parte, procura-se situar a problemática em estudo num contexto teórico e conceptual sobre a génese e evolução dos conceitos e estereótipos da nossa cultura.

Procede-se, em seguida, a uma análise da vida e obra da autora. Tenta-se compreender as características sociais, culturais e linguísticas, a partir de um *corpus* constituído pelo levantamento lexical de várias das suas obras.

Na terceira parte faz-se o tratamento lexicométrico. A partir do levantamento lexical do *corpus* constituído pelas obras: *Palhaço Verde, Garrana*, alguns contos de *O Menino dos Pés Frios*, fazem-se as arborescências das palavras de maior frequência, tentando perceber se a escrita tem características femininas e até que ponto toda a sua obra se apresenta com valor didáctico, no plano sociolinguístico em que através da palavra, implementa, na formação dos jovens, os valores da cooperação e solidariedade, demonstrando-lhes que eles têm, não só Direitos, mas Deveres a cumprir na sociedade em que estão inseridos.

Finalmente na quarta parte faz-se um estudo exploratório, por meio de inquéritos masculino/feminino, a alunos, para verificação de hipóteses.

Opção metodológica

A metodologia usada será a lexicometria textual: "conjunto de métodos que permitem operar, a partir de análises formais do vocabulário (conjunto de formas actualizadas no discurso, atestadas num texto ou num *corpus* de textos), de um *corpus* recolhido na sequência textual".

Lexicometria: tem por objecto investigar a partir de segmentos textuais em função de certos itens, segmentos delimitados por duas pontuações fortes. Esses segmentos contextualizados à esquerda e à direita permitem estabelecer lexicogramas, simples e complexos.

Lexicograma: É uma organização sintagmática em volta de uma forma lexical pólo, havendo ocorrências, quer à sua esquerda, quer à sua direita. Essa organização obedece a regras de co-ocorrência e de hierarquização que nos permite, por dados estatísticos, obter duas listas de formas co-ocorrentes: uma à esquerda, outra à direita.

Cada forma lexical pode tornar-se pólo e abrir novas redes. Depois, por regras de conexão estabelecer-se-á um grafo representativo de relações concretas entre pólos.

Parte-se, em seguida, para a lematização: reagrupamento sob uma forma que pode apresentar uma mesma unidade de significação lexicográfica, (Galisson & Coste, 1976).

Para a verificação da hipótese em que haverá veiculação de valores nas obras estudadas recorre-se a inquéritos feitos a alunos.

Objectivos

Compreender até que ponto o discurso relativo à prosa da escritora pode ser ou não considerado uma escrita feminina.

Analisar e comparar a construção do pensamento, as palavras, as referências lexicais mais utilizadas no discurso de autoria feminina.

Conhecer a imagem/mulheres no *corpus* estudado.

Perceber se a escrita feminina de autoria feminina é diferente da masculina e se a linguística das estruturas o pode reflectir.

Compreender até que ponto há veiculação de valores, nas obras em estudo. Através de um inquérito, faz-se a verificação dessa hipótese no respectivo estudo exploratório (masculino/feminino).

Cultura/modo de ser e de estar/a instrução das mulheres

É difícil apresentar uma definição de cultura. Kroeber e Kluckhohn enumeram 164 definições diferentes. Mas se entendermos por cultura os modos de viver e de ser das pessoas no sentido de diversas filosofias da vida, segundo as quais, os seres humanos se orientam, poderemos perguntar de que maneira a cultura actua na nossa vida.

As mulheres têm um mundo privado e os homens um mundo público? Claro que não. Mas como foi construído esse pensamento? Que conceitos vão vincular esse pensamento? Teríamos de remontar à cultura grega. Desde Aristóteles a Freud se identificou a mulher como natureza em oposição à cultura. A mulher como lugar de ordem e de memória, faz-se dela um ser conservador, enquanto os homens são progressistas. É uma oposição marcada. Ela está sempre ao lado do imaginário. Dá à luz, mas quem pensa e quem gere é o homem. As jovens das classes altas, no passado, se não eram educadas em casa iam muito cedo para os conventos onde recebiam uma preparação para a vida de casada ou religiosa. A educação das raparigas pretendia ser sempre adaptada à sua "natureza", a finalidade da mulher tal como é entendida na época.

Características da escrita no feminino

Nos livros de Matilde Rosa Araújo encontramos personagens femininas e personagens masculinas, demonstrando sensibilidade ao conceito de género e da igualdade. Mas que tipo de sensibilidade?

Segundo vários autores, a escrita por mulheres sempre existiu. E a escrita de autoria feminina tem algumas linhas de força, devido certamente à situação da mulher na sociedade. Uma situação particular, ao longo dos séculos. Para várias autoras a escrita feminina é um espaço de conflito entre o desejo de escrever e uma sistemática hostilidade social, atenuada, irónica e depreciativa. A mulher pode conceber, criar filhos ou parir, na dor, mas a sua escrita é considerada marginal ou subversiva. A mulher procria, o homem escreve. E se houve mulheres que escreveram ou puderam escrever, não foram com certeza as mulheres do povo.

Para aceder à vida intelectual era preciso optar por uma vida à margem do sistema familiar: ser religiosa, solteira, completamente à parte da organização da família.

Mas existem realmente características literárias que possamos considerar como predominantemente femininas?

A escrita feminina é uma escrita de dentro, do corpo, de dentro da casa, da mãe, das origens, fora do *tempo linear*. O tempo fora da casa, linear, progressivo, público, político, é o dos homens. Ou era, em muitos casos.

Uma das características da escrita de autoria feminina era a criação de universos fantásticos ou de um realismo mágico onde a magia se cruza com a vida quotidiana. Também como característica do pensamento feminino se referem os aspectos como os da percepção do real, dimensão telúrica, da relação com o tempo, da relação com a racionalidade e do tratamento das relações inter-subjectivas.

A escrita do corpo tem a ver com o relacionamento com o mundo, com a natureza, os objectos, pessoas e acontecimentos. A nível da percepção encontramos a captação redonda, não linear, da realidade. A escrita de autoria feminina vai-se caracterizando assim pela semântica sensual, pelos silêncios e atenção na mulher sempre atenta ao que a rodeia, centrando-se muito na casa, "casa caiada de branco, com uma linda trepadeira azul-roxo, à porta, fazendo alpendre" (MRA, Joana-Ana, 1981). A casa, casa – mãe, é um ambiente sempre comum à grande maioria das escritoras.

O *Palhaço Verde* (1984), *A História de um Rapaz* (1986), *O Sol e o Menino dos Pés Frios* (1986), e outros, são obras da autora em que a representação masculina é importante, mas os protagonistas não aparecem isolados.

O Livro da *Tila* (1986), *O Cantar da Tila* (1986), *Balada das Vinte Meninas* (1977), *Joana-Ana* (1981), *A Velha do Bosque* (1983), *A Guitarra da Boneca* (1983). *As Fadas Verdes* (1994), *Rosalinda foi à Feira* (1993), são algumas das obras em que os protagonistas são femininos. Mas com uns e com outros encontramos sempre uma relação entre os dois géneros. Mesmo em o menino de "pezitos enregelados", ele "encontra uma mulher protectora, com um coração como uma flor" (*O Menino dos pés frios* , 1986. p. 15).

Há uma linguagem de Mulheres?

A questão que se põe é saber se há uma linguagem de mulheres, uma arte própria de mulheres. E se há, quando começa? As respostas são complexas e variadas. Há quem se apoie na experiência específica do corpo, outras sobre a posição sócio-histórica particular das mulheres para emitir hipóteses, mesmo até para afirmar a especificidade da sua expressão. Algumas, no entanto, que reconhecem e analisam a realidade passada e presente recusam considerá-la como essencial e de a erguer em nova norma. Esta especificidade pode testemunhar um facto, mas não deixa de ser um facto em aberto.

A libertação das mulheres passa pela linguagem "La libération des femmes passe par le langage" (Cixous, 1976). E entenda-se linguagem em sentido próprio – a prática da Língua – e também em sentido figurado – a elaboração simbólica.

Tomar a palavra, elaborar imagens de si mesma, dos outros e do mundo, constituir um espaço simbólico, ser sujeito de cultura é pois, para as mulheres, uma proposta fundamental, capital, susceptível de modificar profundamente o sistema de informação entre os sexos. Muitas

vezes se sublinha a fraca presença das mulheres criadoras na história. Com efeito, em toda a sociedade, a notícia sobre elas é anónima e invisível. E nunca se inscreve como capital comum, porque não beneficia da caução do poder: é ocultada ou manifesta-se através de um nome de homem; uma mulher, qualquer que seja a sua identidade, é muitas vezes vista como a "mulher de...". Por essa razão, é ocultada a acção das mulheres no que se refere a grande número de obras individuais existentes.

Assim, a linguagem, a organização cultural e as representações que a humanidade dá de si mesma, nos rituais, mitos, obras de arte, nos média, são maioritariamente determinadas pelo olhar dos homens e impostas por eles. A resolução desta situação, para o acesso das mulheres à posição de sujeito de linguagem, não pode acontecer por decreto. Não é do lado da emissão, mas do local da recepção que a linguagem das mulheres é prejudicada. A posição sexuada feminina do sujeito falante não é mais nem menos "particular" que a do masculino. Assimilá-la ao particular é um acto de dominação. Apesar disso, o acesso das mulheres à posição de sujeitos de linguagem, de produtoras de signos, para a maior parte dos autores, não constitui, um espaço simbólico feminino oposto e paralelo ao espaço simbólico masculino, mas um espaço plural em que cada um se pode exprimir.

Uma língua não é material inerte, regido pela gramática e dicionário: uma língua são gentes que falam, que escrevem, que se falam, que se escrevem. Do mesmo modo, uma língua conhece as variações no espaço geográfico e social, segundo os grupos e os indivíduos que a praticam. Não podemos emitir hipóteses segundo as quais a diferença sexual é o eixo de uma destas variações.

A língua pública, aquela que se fala em voz alta, é uma linguagem que tem ficado sempre estranha às mulheres. Tem sido uma língua de homens; a do médico, do político, do advogado, do padre, do professor, do jornalista, mas também do electricista, do canalizador do responsável sindical, etc.

Levantamento lexical de algumas obras de Matilde Rosa Araújo

Foram feitos os levantamentos lexicais do *corpus* do trabalho, em computador (ver anexos). Obtivemos duas listagens; uma por ordem de frequência, outra por ordem alfabética. Na primeira listagem temos a frequência absoluta de cada forma, por exemplo: 472: formas "e", a mais frequente no *corpus*. Portanto, a forma *e*, é o número 842, por ordem alfabética. Há 2481 formas no total do ficheiro. Em 2481 formas diferentes, grande parte delas são ocorrências únicas, o que nos leva a dizer que o vocabulário desta autora é rico e variado.

- O número total de ocorrências do *corpus*: 11662
- O número das formas que ocorrem uma única vez (hapax): 1394 – 56%

Elaboração das arborescências temáticas

Escalas semânticas: as semelhanças semânticas trabalham-se, geralmente, a partir da organização ou criação de escalas. Neste espaço, a análise fez-se através de correspondência. As palavras-estímulo podem ser analisadas em três dimensões: potência, avaliação e actividade.

Na escala multidimensional existe uma graduação subjectiva de semelhança, fazendo-se a relação entre os termos e, escolhendo as dimensões que parecem mais adequadas. Neste trabalho, e de acordo com as formas com maior frequência, fizeram-se agrupamentos, lexicogramas, em que os termos são semanticamente semelhantes e onde cada item, ou cada par, é comparado com outro.

Passar de uma abordagem semiótica a uma perspectiva semântica, implica tentar aproximar a inter-subjectividade própria ao discurso da enunciação, ao campo dos enunciados finitos, e permite o levantamento das forças intencionais (Fonseca, J., 1983), das sequências de actos de fala em que a comunicação se cumpre.

Os agrupamentos semânticos representam relações organizadas, permitindo-se caracterizar e distinguir cada termo em relação aos outros que também estão abrangidos pelo domínio léxico-semântico escolhido.

Assim seleccionámos as palavras-estímulo das arborescências semânticas, que a autora mais usou, e que se inserem nos capítulos da 2ª e 3ª partes da classificação do Dicionário Analógico de Artur Bívar (1947).

Análise da frequência das palavras — em arborescências

Cores – 1.º Grupo - com 149 ocorrências. Esta arborescência mostra como a ideia das várias cores são importantes no mundo. Como um puzzle em que todos os elementos são necessários para o todo. (*Dicionário Analógico*, capítulo CV "Cores", 2.ª Parte, "Matéria"). Luz – 2.º Grupo - com 110 frequências.

Neste agrupamento vemos como matéria e espírito, brilho, encanto e magia são tão necessários ao nosso bem estar.(*D.A.*, capítulo IV da 2.ª Parte e capítulo VII – "Sentimentos e qualidade do homem", 3.ª Parte, "matéria e espírito do homem"). Grandeza – 3.º Grupo - com 96 frequências.

Aqui a grandeza é importante para o equilíbrio que é preciso encontrar. (*D.A.*, capítulo VII da 3.ª Parte ("Sentimentos e qualidades do Homem").

Sentimentos – 4.º Grupo - com 42 frequências, sentimentos que nos constroem (*D.A.*, capítulo VII, "Sentimento e qualidade do homem" – 3.ª Parte).

Recorremos, também, à lematização, reagrupamento sob uma forma que pode apresentar uma mesma unidade de significação lexiográfica (Galisson & Costa, 1996).

Veiculação de valores através da obra da escritora

Entre outras palavras-estímulo, o *corpus* em estudo está baseado nas palavras-estímulo: **mãos** (55 vezes), **coração** (25 vezes). Dois elementos predominantemente afectivos. É com as nossas **mãos** que se fazem (23 ocorrências) as mudanças que o **coração** deseja. A envolver toda essa **ideia** (8 vezes) está a presença da **luz** (30 vezes) do **sol** (53 vezes) que nos **ilumina** (3 vezes) a todos nós, na **alegria** (20 vezes) **brilhante** (14 vezes) da **esperança** (25 vezes). Para isso é preciso **olhar** (52 ocorrências), **rir** (44 ocorrências), ou **sorrir** (29 ocorrências), **sentir** (14 ocorrências) e **pensar** (19 ocorrências). Porque **querer** (24) é **poder** (24).

Quadro 5.1 – Ocorrências referentes às palavras-estímulo

Ocorrências	Verbos	Substantivos	Adjectivos
55	-	mãos	-
25	-	coração	-
30	-	luz	-
53	-	Sol	-
20	-	alegria	-
14	-	-	brilhante
25	-	esperança	-
52	olhar	-	-
19	pensar	-	-
44	rir	-	-
29	sorrir	-	-
14	sentir	-	-
24	querer	-	-
24	poder	-	-
08	-	ideia	-
03	ilumina	-	-
23	fazem	-	-
454	232	208	14

Inquéritos; estudo exploratório

Características dos inquiridos

- População: alunos do 3.º Ciclo da Escola EB Básica 2, 3 da Costa da Caparica.
- Amostra: alunos de uma turma do 7.º Ano e alunos de duas turmas do 8.º Ano.
- Variável em estudo: "O Sol" conto extraído do livro *O Menino dos Pés Frios* de Matilde Rosa Araújo.
- Sexo: masculino (43 elementos); feminino (43 elementos)
- Faixa etária: entre os 11 e os 15 anos

Para verificar as hipóteses, já no princípio apresentadas, fizeram-se inquéritos a alunos. Sobre o texto "O Sol" do teste, foram feitas perguntas adequadas no sentido de se perceber se os alunos caracterizaram a escrita do texto como feminina ou masculina; se através das palavras, das frases, eles perceberam que nelas eram vinculados os valores de amizade e de solidariedade e, em que medida, a mensagem linguística, política, social e humana se inseria num universo feminino.

Assim, verificámos que os 86 alunos do 7.º e 8.º anos, gostaram, interpretaram e compreenderam o sentido do texto com relativa facilidade. *Não o identificaram como uma escrita feminina.* Souberam realizar a arborescência semântica pedida em torno da palavra Sol; palavra, título, do próprio texto e que tem um significado físico, íntimo e psicológico.

O questionário feito aos alunos confirma e mostra o nível de compreensão e de adesão às ideias veiculadas pela escritora.

Conclusão

A autora ensina à língua o sentido dos cambiantes e o requinte de certos estados de alma. Mas mais do que isso, dá lições emocionais que moldam os circuitos emocionais, tornando-os mais aptos. A infância e a adolescência são como janelas de oportunidade críticas para definir os hábitos emocionais essenciais que hão-de governar as suas vidas. Por isso, é preciso ensinar às crianças as capacidades emocionais e sociais que irão precisar para viverem em ordem (Goleman, 1995).

A linguagem da escritora é veículo de transmissão de valores porque as palavras-estímulo usadas ensinam aos jovens a coragem, a compreensão e a alegria de viver em solidariedade. Há na sua escrita um espaço pedagógico que contempla a vertente informativa indispensável à formação de uma consciência crítica e responsável, relativamente ao mundo social.

Linguagem que implementa os valores que formam a personalidade dos futuros adultos. Se essa linguagem é feminina poderá ser ou não conforme já foi analisado, anteriormente. Mas podemos confirmar que o inquérito feito aos alunos da Escola EB 2, 3 da Costa da Caparica, nos mostra que a maior parte deles não identificaram o texto: "O Sol", do inquérito, como uma escrita feminina.

Assim, pelo estudo feito poder-se-á dizer que não há uma escrita feminina, como não há uma escrita masculina. Não há homens ou mulheres a escrever. Há sim, pessoas que escrevem consoante a sua cultura, a sua maneira de ser e de estar. Há, sim uma maneira de dizer as coisas. Porque não é aquilo que se diz, mas a maneira como se diz, que é importante. É essa maneira de dizer essa maneira de acariciar as ideias, é que cria maior ou menor empatia psicológica. E essa empatia psicológica decorre de uma inteligência afectiva dominante.

Em Matilde Rosa Araújo, a efectividade é inteligente, porque junta a mente com o coração, nos seus livros e na sala de aula, transmitindo competências humanas essenciais, como autoconsciência, autodomínio e a arte de resolver conflitos e de cooperar.

Ninguém pode pensar só através de uma inteligência matemática, dita "pura". A maior ou menor interdependência da sensibilidade e do pensamento é importante. A expressão humana supõe reacção subjectiva perante qualquer acontecimento, facto ou objecto e só depois a comunicação a outros se faz pelas palavras que decorrem dessa reacção interior. As coisas mais humildes estão cheias de mistérios que só se deixam captar por quem lhes for sensível.

Nestes textos a imaginação anda sempre acompanhada da inteligência, mostrando novas direcções, de solução, porque só sabendo "ver", só sentido o que se vê, se pode "dar" aquilo que se viu. "É com o coração que vemos claramente; o que é essencial é invisível aos nossos olhos" (Saint-Exupéry, *O Principezinho).*

O conto o "O Sol" como toda a obra desta escritora, é escrita com uma "pena de luz" com a pena do amor e do entendimento em que a criança está sempre presente, como esperança de um futuro melhor.

"Virá um dia em que as nações serão avaliadas, não pelo seu poder económico ou militar, mas sim pela forma como protegem as suas crianças. Nada é mais importante"; diz a Unicef e também o diz Matilde Rosa Araújo.

Referências Bibliográficas

AA. VV. (1992), "Le langage des femmes", *Les Cahiers Du Grif*, 15.

AMÂNCIO, Lígia (1994), *Masculino e Feminino, a Construção Social da Diferença*, Porto, Ed. Afrontamento.

ARAÚJO, Matilde Rosa (1943), *A Garrana*, Lisboa, Grémio Nacional de Editores e Livreiros/"O Século Ilustrado" / RCP.

ARAÚJO, Matilde Rosa (1986), *O Livro da Tila*, Lisboa, Horizonte.

ARAÚJO, Matilde Rosa (1962), *O Palhaço Verde*, Lisboa, Horizonte.

ARAÚJO, Matilde Rosa (1986), *História de um Rapaz*, Lisboa, Horizonte.

ARAÚJO, Matilde Rosa (1986), *O Sol e o Menino dos Pés Frios*, Lisboa, Horizonte.

ARAÚJO, Matilde Rosa (1983), *Os Quatro Irmãos*, Lisboa, Horizonte.

ARAÚJO, Matilde Rosa (1977), *Balada das Vinte Meninas*, Lisboa, Plátano.

ARAÚJO, Matilde Rosa (1981), *Joana-Ana*, Lisboa, Horizonte.

ARAÚJO, Matilde Rosa (1993), *Rosalinda foi à Feira*, Coimbra, Arnado.

ARAÚJO, Matilde Rosa (1994), *As Fadas Verdes*, Porto, Civilização.

BÍVAR, Artur (1948), *Dicionário Geral e Analógico de Língua Portuguesa*, Porto, Edições Ouro, Lda.

DACOSTA, Fernando (1994), Matilde Rosa Araújo: o gosto de viver, *Público Magazine*, 250.

DAMÁSIO, António (2000), *O Sentimento de Si: o Corpo, a Tentação e Neurologia da Consciência*, Lisboa, Europa-América.

DUBY, Georges e Michelle Perrot, (1991) *História de Mulheres: O Século XX*, vol. V, Porto, Ed. Afrontamento.

GOLEMAN, Daniel (1995), *Inteligência Emocional*, Lisboa, Temas e Debates.

GOMES, José António (1994), *Para cada Criança há um Trono Vazio: Introdução à obra de Matilde Rosa Araújo*, Lisboa, Secção Portuguesa do IBBY.

JOAQUIM, Teresa (1997), Menina e Moça: *A Construção Social da Feminilidade*, Lisboa, Fim de Século.

JOAQUIM, Teresa e Fernanda Henriques (1995), "Os materiais pedagógicos e o desenvolvimento de uma educação para a igualdade dos sexos", CIDM, *Ditos e Escritos*, 10.

MAGALHÃES, Isabel Allegro (1987), O Tempo das Mulheres: *a Dimensão Temporal Na Escrita Feminina Contemporânea*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

MAGALHÃES, Isabel Allegro (1995), *O Sexo dos Textos*, Lisboa, Caminho.

RICARDO-MARQUES, Maria Emília (1988), "Complementação verbal, estudo sociolinguístico", em *Tese de Doutoramento em Linguística*, vols. I, II, III, e IV, Lisboa.

RICARDO-MARQUES, Maria Emília (1996), *Introdução aos Estudos Linguísticos*, Lisboa, Universidade Aberta.

RICARDO-MARQUES, Maria Emília (1997), *Sociolinguística*, Lisboa, Universidade Aberta.

SANTOS, Maria Irene Ramalho Sousa e Ana Luísa Amaral (1997), *Sobre a Escrita Feminina*, Coimbra, Oficina do CES.

Uma língua, uma identidade

Filipa AMENDOEIRA
(Universidade Aberta)

Este texto constitui uma reflexão sobre as recentes preocupações do Conselho da Europa em procurar fornecer, aos agentes educativos, linhas orientadoras que contemplem a dinâmica multilingue e multicultural que caracterizam a comunidade europeia.

Começámos por referir alguns documentos produzidos pelo Conselho da Europa que norteiam esta intenção, nomeadamente os benefícios da aprendizagem das línguas que neste espaço convivem (educação bilingue) e em seguida indicámos as posições que alguns investigadores apresentam sobre este tópico.

A ideia de uma Europa unida, na última metade do século XX, trouxe consigo inevitáveis transformações geo-políticas, económicas, culturais, linguísticas...

A mobilidade de pessoas no seio da União Europeia, o aumento do número de emigrantes e o crescimento de refugiados têm vindo a acentuar fortemente o carácter multicultural (e multilingue) do espaço comunitário (Souta, 1997). A educação constitui o campo mais sensível a tais alterações, devendo os sistemas educativos adaptar-se às novas realidades, renovando os seus currículos de forma a contemplarem conteúdos e abordagens até então inexistentes ou menos aprofundadas.

No início da década de 90 do século passado, os países que, na altura, faziam parte da União Europeia, assinaram o *Tratado de Maastricht*. Este, para além de aspectos económicos e jurídicos, inclui também artigos sobre o ensino, a cultura e a investigação. Enfatizando a necessidade de se construir uma educação de índole europeia, o documento prevê (Art. nº 126, 1992) que «a comunidade contribua para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, fomentando a cooperação entre os Estados membros, se for necessário, completando a acção destes e prestando-lhes um apoio integral no que diz respeito, tanto às suas responsabilidades em relação aos conteúdos do ensino, como à organização do seu sistema educativo, da sua diversidade cultural e da sua diversidade linguística.»

A União Europeia declarou, desde o seu início, manter a pluralidade linguística da Europa e, em função deste princípio, impulsionou várias actuações. Tendo em conta que a oferta das línguas de ensino se reduz a quatro: inglês, francês, alemão e espanhol, fez esforços em diversos sentidos, para aumentar o número de línguas; fomentou a aprendizagem de línguas estrangeiras pelos europeus, propondo que todos deveriam dominar mais duas línguas, para além da sua.

As políticas comunitárias nesta área, sobretudo através dos documentos produzidos pelo Conselho da Europa, têm vindo, progressivamente, a apontar para a promoção de uma educação multilingue e multicultural, pois parecem conter potencialidades que evitam aspectos que se prendem com a conflitualidade, a perda de identidade dos povos, a supremacia de uns em desfavor de outros, valorizando-se as diferenças e tentando responder às diversidades linguísticas e culturais de um renovado espaço europeu.

O Conselho da Europa, com maior autonomia de gestão, levou a cabo acções mais específicas em relação às línguas. Fez múltiplos esforços no sentido de renovar os métodos de ensino das línguas estrangeiras, criando o "Nível Limiar" (baseado na abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem das línguas), aplicou-o a um grande número de línguas. Redigiu a "Carta Europeia

para as línguas regionais ou minoritárias" que, depois de ampla discussão, foi aprovada em Novembro de 1992. No seu Preâmbulo justificativo, entre outras coisas, dizia o seguinte: «Entende-se que a protecção e a promoção das línguas regionais ou minoritárias dos diferentes países e regiões da Europa representa um contributo importante para a construção de uma Europa baseada nos princípios da democracia e da diversidade cultural dentro do marco da soberania nacional e da integridade territorial».

Concebeu o Programa *Sócrates*, um programa comunitário de acção em matéria de educação (em vigor desde Janeiro de 2000 e com a duração de sete anos), constituído por oito acções e que compreende a educação formal e não formal. Tem como objectivos «reforçar a dimensão europeia na educação a todos os níveis; melhorar o conhecimento das línguas europeias; promover a cooperação e a mobilidade em todos os domínios da educação; fomentar a inovação na educação e promover a igualdade de oportunidades em todos os sectores da educação». No que diz respeito à acção "Língua" (uma das oito previstas), pretende-se, no âmbito da promoção da aprendizagem e do ensino das línguas comunitárias, alcançar «uma melhor compreensão de outras culturas, numa Europa que se caracteriza pela diversidade. Constitui um factor de desenvolvimento e de enriquecimento pessoal. Facilita a obtenção de um emprego».

Implementou, ainda, uma base de dados - *EURYDICE* - onde são apresentadas as mais recentes informações sobre projectos educativos no âmbito das línguas.

No percurso destas intenções publicou, em 1998, o *Quadro Europeu Comum de Referência* (*QECR*), documento que apresenta as grandes linhas orientadoras para o ensino e a aprendizagem das línguas no âmbito da Comunidade Europeia. No Capítulo onde se definem as "Finalidades e objectivos da política linguística do Conselho da Europa" (Cap.I: 20), preâmbulo R (82), 18, enuncia que «apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interacção entre europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação».

Actualmente, a educação bilingue tornou-se um tema desta época, desenvolvida em todos os países da Europa (entre outros), embora de formas distintas, de acordo com as realidades educativas de cada Estado, pretende fomentar o contacto, a aprendizagem e o respeito pelas diversas línguas e culturas que coabitam no mesmo espaço comunitário, dotando o aluno de conhecimentos e capacidades úteis ao seu futuro profissional.

Apesar de ultrapassar a dimensão deste trabalho esgotarmos as diversas acepções que o termo "bilingue"[1] assume junto dos investigadores (definição, por vezes, pouco consensual), nem todas as situações possíveis de bilinguismo, importa referir que os factores que contribuíram para fazer evoluir os conceitos usados, foram «o desenvolvimento das comunicações, a extensão dos programas de aprendizagem da Língua Estrangeira nas escolas e a novidade dos fenómenos migratórios, no século XX» (Frias, 1992: 77).

Desta forma, o bilinguismo tem sido, nos últimos tempos, valorizado e considerado como potencial recurso que oferece mais valias às outras aprendizagens. Dentro deste tópico geral cabem muitas variedades de ensino bilingue, de acordo com os objectivos que se pretendem implementar, em função do papel que se atribua às diversas línguas nos programas escolares, segundo se tratem de línguas faladas em contexto escolar ou de línguas estrangeiras...

Entre as várias classificações[2] , destacaremos algumas daquelas que o ensino bilingue pode assumir: por "submersão", no caso de membros de minorias linguísticas locais ou emigrantes que falam outra língua (necessitam de traduzir o que ouvem na escola para poder entender o

professor e comunicar com os colegas), são levados a adquirir espontaneamente a língua que utilizam nesse meio; por "imersão", quando os alunos são falantes da língua mais usada, enquanto que a língua de ensino é a língua menos divulgada (o caso, por exemplo, do catalão e da língua castelhana); ensino bilingue de uma língua menos difundida, é o caso das línguas minoritárias (o galês, o bretão...) que, tradicionalmente, não se encontravam nos currículos de certos países da Europa e que, agora, estão a ser reintroduzidos, de acordo com as políticas europeias mais recentes de tolerância pelas diferenças linguísticas; ensino bilingue de uma língua estrangeira[3] , desenvolvido por diversos centros de ensino da União Europeia, em que, a par da primeira língua do aluno, este aprende, ao mesmo tempo, uma segunda língua.

Contudo, os comportamentos do sujeito bilingue não são apenas determinados pela sua competência nas duas línguas que fala; dependem, também das situações em que as utiliza e das funções que desempenham.

Podemos falar de bilinguismo na aprendizagem de uma língua não materna, quer tenha um estatuto de língua estrangeira (LE), por se tratar de uma oferta curricular da escola (aprendida em fase precoce ou não), quer tenha um estatuto de língua segunda (LS), por ter sido adquirida em segundo lugar[4] ...; e ainda na aprendizagem da própria língua materna (LM)[5] . Ou seja, quando se fala em língua materna, toma-se como referência a língua que cada indivíduo aprende desde os primeiros dias de vida, a língua que identifica a sua comunidade de inserção, o seu espaço geográfico e político, a língua do seu país:

> «Língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma colectividade, a LÍNGUA é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ela age» (Celso Cunha e Lindley Cintra, 1991: 1).

Depois, fala-se das variantes dessa língua, que podem ter origens diferentes, nomeadamente geográficas, sociais, individuais; é o caso, por exemplo, dos dialectos (caracterizando o contexto português):

> «uma língua acolhe diferentes gramáticas, a que geralmente se chamam variedades internas ou dialectos (a variedade padrão/ o dialecto padrão, a variedade alentejana/ o dialecto alentejano, etc.), eles próprios com variantes internas... gramáticas essas associadas a diferentes comunidades. Na formação dessas gramáticas, interferem factores geográficos, sociais e culturais, entre outros, e também históricos (...)» (Mota, 2001: 29).

Até aqui a escola não tem contemplado as variantes da língua materna, toma como referência a língua nacional e as crianças têm como língua materna uma variante dessa língua. Na sua escolarização, vão ter de aprender uma nova língua que é a da escola. Alguns autores designam esta realidade por "bilinguismo escolar" e outros por "bilinguismo materno". A mesma autora chamando a tenção para que a futura comunidade de professores (focando o caso português), apoiada nos resultados da pesquisa dos linguistas, possa vir a preparar-se para «lidar, na sala de aula, com a variação linguística e com as mudanças em curso, enquadrando-as linguística e socialmente, encarando-as como elementos de forte identificação sócio-cultural e rentabilizando-as do ponto de vista pedagógico-didáctico, não exercendo terrorismo linguístico relativamente a variedades socialmente desprestigiadas mas levando os alunos que com elas se identificam a um estado de "bilinguismo" na sua própria língua. Ou seja, levando-os a dominarem também o padrão, equipando-os assim, linguisticamente, para acederem a outros mundos sócio-culturais e para ultrapassarem as barreiras do mundo do trabalho qualificado» (*ibidem*: 28).

O bilinguismo, nos seus diversos estatutos e momentos de aquisição, oferece um vasto leque de situações privilegiadas de interacções socio-culturais: o conhecimento de culturas, modos de comunicação, de pensamento, de manifestação de desejos, opiniões e interesses diversificados... Há um enriquecimento ao nível da reestruturação do Eu, ou seja, do desenvolvimento social e cognitivo do aprendente. A compreensão do Outro, do mundo que o rodeia e do mundo mais longínquo consolida-se, ao mesmo tempo que o respeito por valores culturais, étnicos e linguísticos se vai construindo. Esta é a posição de Choen (1991), quando afirma «... la langue est véhicule d´une culture, elle est véhicule d´une autre mode de vie, d´autres mœurs, d´autres modes de pensée. Cette ouverture sur la culture d´autrui rend les enfants curieux de savoir comment vivent les autres enfants... Cette ouverture sur la vie des autres est un facteur extrêmement important contre le racisme, contre la discrimination quelle qu´elle soit. En effet, à partir du moment où deux enfants qui parlent des langues différents se rencontrent, ils découvrent qu´ils ont les mêmes besoins: le besoin de jouer, le besoin de manger ; ces jeunes enfants ne peuvent pas être racistes... L´apprentissage des langues pour moi, c´est d´abord cela !»

Outro aspecto que favorece a educação bilingue consiste (de acordo com os resultados obtidos através de vários estudos) em constatar que as crianças bilingues revelam um controlo dos processos linguísticos superiores às crianças monolingues. O bilinguismo promove uma orientação analítica para a linguagem e desenvolve aspectos da consciência metalinguística. Para Vygotsky (1985: 110), ser capaz de exprimir o mesmo pensamento em diferentes línguas possibilita à criança «to see his language as one particular system among many, to view its phenomena under more general categories and this leads to awareness of his linguistic operations».

Por outro lado, a investigação sobre o processo de aquisição das línguas não maternas tem demonstrado que o recurso ao uso da língua materna, no processo de aprendizagem da segunda língua, constitui um instrumento de apoio fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa[6] (oral e escrita) na língua alvo (Garcia, 1991). Confrontado com os dados linguísticos da sua experiência em língua materna e em língua estrangeira[7], o aluno constrói hipóteses explicativas relacionadas com o seu significado e funcionamento.

> «No aprendente, a L1 existe sempre como sistema preexistente. O seu papel operatório na aprendizagem da LE é orientado, em parte, pela situação de aprendizagem e, em parte, por um programa ou método de ensino. Mas é, em grande parte, determinado pelas estratégias individuais dos aprendentes» (Frias, 1992: 75).

A criança aprende a sua língua materna desde os primeiros momentos da sua existência, mas a língua estrangeira é aprendida mais tardiamente, quando esta adquiriu já competências linguísticas bastante significativas na sua língua materna; assim, a aprendizagem da língua estrangeira não pode repetir o percurso de aprendizagem da língua materna, mas sim articular essas competências com as suas novas aprendizagens:

> «Comme on ne peut réfléchir sur ce qu´on ne connaît pas encore, en début d´apprentissage les étudiants ne peuvent référer les règles explicitées par le professeur de L2 qu´à ce qu´ils connaissent déjà, autrement dit à leur L1» (Besse, 1986: 27).

A diversidade das línguas que falamos não são um obstáculo a que encontremos, dentro das nossas próprias línguas, espaços de comunicação e de possibilidades de partilhar tarefas comuns, com vista ao desenvolvimento de mecanismos de compreensão a partir destes aspectos, valorizando-se as suas especificidades e sem o intuito de uma uniformização linguística. As línguas (e as culturas) das diversas comunidades não são ilhas, isoladas, antes convivem e

interagem mutuamente, com rupturas, por vezes, interligando-se, por outras, enriquecendo-se conjuntamente. A gramática geral e a lógica permitem um sistema de paradigmas comuns para analisar e estruturar a realidade observada, com o recurso à tradução[8], apesar de ser difícil e nem sempre perfeita (Steiner, 1975).

Ao longo deste texto delineámos as preocupações mais recentes no âmbito das políticas de língua gizadas pelo Conselho da Europa, cruzando-as com algumas das perspectivas dos investigadores em torno dos benefícios de uma educação bilingue. Se, por um lado, se postula que uma educação bilingue produz melhores resultados a nível cognitivo, por outro, promove uma educação mais humanista, na medida em que sensibiliza o formando, através do contacto com outras línguas e culturas, para o reconhecimento da cultura do Outro e, simultaneamente, para um melhor enquadramento da sua própria cultura.

Não queremos finalizar este trabalho sem evocar uma das recomendações, contidas no "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o para o século XXI" (1996: 84):

> «A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. Algumas disciplinas estão mais adaptadas a este fim, em particular a geografia humana a partir do ensino básico e as línguas e literaturas estrangeiras mais tarde. Passando a descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação (...) deve, antes de mais, ajudá-los a descobrir-se a si mesmos».

Notas

[1] MacNamara (1967), por exemplo, define os bilingues como aqueles que possuem, pelo menos, uma das capacidades (*skills*) linguísticas, mesmo em grau mínimo, em L2; Bouton (1977), por seu lado, considera que um bilingue poderia ser aquele que se serve correctamente de duas línguas para comunicar com outrem devido à situação sócio-política do seu ambiente de origem ou de adopção; Ludi e Py (1986) entendem que não é o domínio perfeito e idêntico de duas línguas mas a capacidade de utilizar duas ou mais línguas em contextos distintos e de formas distintas.

[2] Mackey, na sua obra *Bilinguisme et contact des langues*, apresenta cerca de 24 "tipos" de ensino bilingue.

[3] Com a intenção de melhorar as relações entre estes dois povos, a França e a Alemanha, por exemplo, criaram diversas instituições de ensino, de modo a formarem alunos totalmente bilingues e familiarizados com as duas culturas.

[4] Ngalasso (1992) julga existir claramente duas definições, uma *cronológica* e outra *institucional*: a primeira assenta em critérios psicolinguísticos, tem a ver com a ordem pela qual a língua é adquirida, isto é, língua segunda, língua adquirida em segundo lugar, a seguir à materna; a segunda definição, baseada em critérios sociolinguísticos, aponta para uma língua internacional, que recobre as funções sociais consideradas oficiais, num dado país.

[5] Para Besse (1987: 13), este conceito assume os seguintes contornos: «En fait, ce que le jeune enfant acquiert auprès de ses proches n´est pas une langue au sens plein mais tout au *plus une de ses varietés orales*, varieté relevant souvent d´une dialecte ou d´un sociolecte (celui des parants) qui peut être sensiblement différent de la norme qui lui sera enseignée à l´école, celle précisément qu´il apprendra à lire et à écrire avant qu´elle ne serve à transmettre des savoirs sur elle-même (...) et sur le monde, ce qui en fera la langue d´enseignement».

[6] De acordo com a visão de Canale & Swain (1980), a competência comunicativa (proposta nos anos 70 por Dell Hymes como finalidade para a aprendizagem das línguas) tem sido definida como uma macro-competência, na qual interagem as competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, as quais, associadas ao conhecimento da língua, permitem o efectivo uso da língua alvo em contexto de interacção comunicativa.

[7] «(...) O aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. A nova competência também não é guardada à parte da antiga. O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos» (*QECR*, 2001: 73).

[8] «Os aprendentes tornam-se também mediadores, pela interpretação e tradução, entre falantes de línguas que não conseguem comunicar directamente» (QECR, 2001: 73).

Referências Bibliográficas

BAKER, J. (1994). *Fundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clavedon: Multilingual Matters.

BESSE, H.:

1986 - "Enseignement/apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques" *in Les Langues Modernes*, nº 2, pp. 19-34.

1987 - »Langue Maternelle, Seconde et Étrangère» *in Le Français Aujourd´hui*, nº 78, pp. 9-15.

BOUTON, Ch. (1997). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Braga: Moraes Editores.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing " *in Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.

COHEN, R. (1991). "Apprendre Le Plus Jeune Possible" *in* Michèle Garabédian ; François Weiss, *Enseignement/Apprentissages Précoces des Langues*, pp. 50-56.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. (1991). *Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

DELORS, J. (coord.) (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

FRIAS, M. J. (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira: Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.

GARCIA, E. (1991). *Education of linguistically and culturally diverse students: Effective instructional pratices*. Santa Cruz, CA: Centro Nacional para a Investigação em Diversidade Cultural e Aprendizagem da Segunda Língua.

LUDI, G.; PY, B. (1986). *Être bilingue*. Berna: Lang.

MACKEY, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris, Klincksieck.

MACNAMARA, J.; KUSHNIR, S. (1971)."Linguistic independence of bilinguals. The input switch", *in Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10.

MOTA, M. A. (2001). "Variação e diversidade linguística em Portugal" *in* M. H. MATEUS (coord.). *Mais Línguas, Mais Europa. Lisboa*: Eds. Colibri, pp. 27-34.

NGALASSO, M. M. (1992). "Le concept de français langue seconde" *in Etudes de Linguistique Appliquée*, nº 88, pp. 27-38.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA (trad. port.) (2001). Ano Europeu das Línguas, Conselho da Europa. Porto: Edições Asa.

SOUTA, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições.

VYGOTSKY, L. S. (1985). *Throught and Language*. Cambridge Massachussetts, The M. I. T. Press.

STEINER, G. (1975). *After Babel. Aspects of Language and Translation*. Oxford: Oxford University Press.

A língua vernacular como instrumento de *poder* no Portugal de Quinhentos

Ana Paula AVELAR
(Universidade Aberta)

A língua vernacular surge no século XVI como um instrumento legitimatório de um poder[1] . Tal é distintamente exposto pelos portugueses que em Quinhentos escrevem sobre a presença portuguesa noutras paragens extra-Europa onde se proclama a língua portuguesa como expressão de domínio. João de Barros exalta no seu *Diálogo em louvòr da Nossa Linguagem* que: "As ármas e padrões portugueses, póstos em África e em Ásia, e em tantas mil ilhas fóra da repartiçám das três pártes da térra, materiáes sam, e póde-âs o tempo gastár, péro nam gastará doutrina, costumes, linguágem, que os portugueses néstas térras leixárem."[2] Aliás, tal assunção inscreve-se numa posição claramente humanista.

Estamos num tempo em que, por toda a Europa, se vive a defesa da língua vulgar como instrumento de poder. As fronteiras dos estados e a necessária marca de unidade do governo passam também pela existência de uma mesma língua distinta de outras. É certo que este é um primeiro esforço associando-se, neste tempo, a ideia de a um território nacional corresponder todo um conjunto de aspirações comuns, expressas numa mesma língua. Contudo poucos eram os estados que, neste século XVI, possuíam uma mesma língua; o latim funciona como o instrumento de comunicação na Europa, isto apesar de se verificar um crescente movimento de tradução dos textos para as línguas vernaculares dos respectivos reinos.

Verdadeiramente paradigmática é a prática de escrita que encontramos num tratado italiano, redigido em 1522, sobre as precauções a serem tomadas contra a peste: a primeira parte é escrita em latim e a segunda na língua vernacular. As questões que se prendem com a administação do Estado levam a que os governantes determinem o uso da "língua comum": a coroa inglesa determina o uso do inglês, mesmo no momento em que Inglaterra e Gales se unem em 1536; a coroa francesa, em 1539, determina que somente se use nas Cortes o francês do norte, a chamada *langue d'oeil*; a Inquisição espanhola organiza todos os seus processos em castelhano, mesmo em regiões onde este era muito pouco falado pela população local. Devemos no entanto afirmar que apesar de ser este um movimento que se inicia no século XVI, é um processo de longa duração. Como escreve Henry Kamen: "...The trend towards an imposition of a 'common tongue' was irreversible, and had significant consequences. France under Louis XIV and Spain under Philip V began a policy of administrative change to improve government, took over a century to mature."[3]

Factor incontornável é o facto de a língua funcionar como um instrumento de domínio. Desde a Pérsia às Molucas os negócios são estabelecidos através de formas de comunicação que comportam escassos substantivos, verbos no infinitivo, gestos e *...the finger language of price bargaining*[4] . Entender o *Outro* é o imperativo dos *Novos Tempos*, e não deixa de ser sintomático que, logo nos primeiros contactos com os nativos do Novo Mundo, nos deparemos com frequentes expressões de desânimo, motivadas pelas dificuldades sentidas no acto de *comunicar*: "... 'Both parties were grieved that they did not understand one another,' writes Columbus, in 1500, 'they in order to ask the others of our country, and our men in order to learn about their land'".[5]

Assistimos a um esforço na compreensão do *Outro*, na percepção da sua linguagem, através do recurso a intérpretes; atente-se no que é afirmado por Pero Vaz de Caminha na sua carta a el-rei D. Manuel, quando relata a sua estada em terras de Vera Cruz. No momento da

partida são deixados dois homens que estavam condenados ao degredo, visto *ser gente que ninguém entende*.[6] Esta é uma prática corrente. As informações colhidas e posteriormente fornecidas pelos lançados funcionam como fonte a ulteriores expedições. Não é de estranhar que Fernando Cortés, numa carta datada de Setembro de 1526, escreva a propósito do acolhimento a uns enviados de uma tribo local, quando se encontrava em Trujillo (México): "when they arrived I welcomed them, and after giving them a few small things, spoke to them through my interpreter, for their language is almost the same as that of Culua, except for a few words and slight differences in pronunciation."[7]

Não é de modo algum por acaso que surge apenso ao manuscrito da descrição da primeira viagem de Vasco da Gama à Índia, escrito por um dos participantes da mesma e que se encontrava depositado na livraria do antigo Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra, um pequeno texto intitulado a *linguagem de Calecute*, isto, para além de uma relação geográfico–comercial de alguns reinos que estão *de Calecute para a banda do sul* e de uma tabela do preço por que se vende a especiaria em Alexandria.

Este pequeno vocabulário malaio-português regista uma variedade de vocábulos, os quais tocam a designação do género, homem/mulher, e a nomeação de toda uma panóplia de designativos físicos, a saber: *mãos, dentes, beiços, nariz, olhos, testa, cabelos, cabeça, orelhas, língua, pescoço, peitos, mamas, braços, estômago, pernas, barbas, dedos*, assistindo-se neste elenco de palavras a um nítido enfoque nos elementos faciais. Mas a atenção do autor do escrito ateve-se igualmente na tradução de expressões muito simples e imediatas que indiciam o estabelecimento dos primeiros contactos relacionais com o *Outro*, como sejam, *tira-lhe, dá-me, come, toma, não quero, vai-te, vem cá, levanta-te, dai*-lhe, expressões tradutores de ordens, ou palavras como *beijar* ou *morder.*

De igual modo nos deparamos com os vocábulos ligados aos sentidos (*olha, ouves, falar*), e aos estados de espírito (*doido, sisudo*). Por outro lado, e ainda que o copista tenha riscado algumas palavras, ocorrem alguns vocábulos que traduzem insultos. *O pescado, o mastro, a corda, os papagaios, as pombas, as lagostas, o lume, o dormir* ...são outras das palavras consideradas neste pequeno vocabulário[8] . Os elementos naúticos e as fórmulas de saudação foram igualmente contemplados. Não nos deveremos esquecer que desde 1480 os relatos dos viajantes europeus começam a incluir pequenos glossários relativos as palavras estrangeiras que consideram ser úteis a quem se aventure por tais paragens. Estes surgem em apêndice às narrativas.

Estas práticas mantêm-se e por vezes os pequenos vocabulários tocam diferentes universos espaciais; observe-se o apêndice incluso na relação que António Pigafetta, gentil-homem vicentino e cavaleiro de Rhodes que escreve a *Navegação e Descobrimento da Índia Superior*; leia-se o relato da viagem de Fernão de Magalhães. Aí deparamo-nos com um conjunto de vocábulos dos povos que habitariam os lugares onde este expedicionário teria feito escala durante a viagem. As áreas referenciadas são as seguintes: Brasil, Patagónia, ilhas do mar do sul (Filipinas, Molucas, Malaca...)[9] . No contacto com os novos espaços o pragmatismo revela-se e a língua é marca e exercício de poder.

Exemplares são as palavras de António de Nebrija ao oferecer, em 1492, num momento em que Colombo atinge o Novo Mundo, a sua Gramática Castelhana aos Reis Católicos onde afirma que, observando a recordação e memória de todas as coisas que permaneceram escritas, tinha constatado que sempre a *língua tinha sido companheira do Império e de tal maneira esta o seguiu, que juntamente começaram, cresceram e floresceram, e cairam*[10] . Esta inscrição

nitidamente humanista e evocadora dos Antigos, leia-se Roma, antecipa a escolha de um outro domínio linguístico utilizado nos círculos diplomáticos europeus para além do latim. Ao italiano sucede, a partir de 1559, o francês, isto apesar de o espanhol durante algum tempo ser um concorrente a ter em atenção[11] .

Perante o facto de as línguas vulgares serem utilizadas, a par do latim, nos planos literário, científico e administrativo, levantam-se objecções, e desencadeia-se aquilo que é conhecido pela chamada "questão da língua", isto é, torna-se necessário que se assista a uma certa *normalização linguística.* Sendo uma das primeiras gramáticas, o texto de Nebrija é confrontado pelos que escrevem em Portugal sobre a língua portuguesa; atente-se em Fernão de Oliveira e na sua *Gramática da linguagem Portuguesa* ou em João de Barros e na sua *Gramática da Língua Portuguesa.*

A evocação de Nebrija na obra em que Barros explana o domínio português noutras paragens, na sua *Ásia... dos feitos que os Portugueses fizeram no descobrimento e conquista dos mares e terras do Oriente*, traduz esta ideia da língua/História enquanto instrumento de poder. No prólogo da *Terceira Década*, naquele que é o fecho do seu programa historiográfico onde nuclearmente se debruça sobre a lição da História, e sobre a forma como esta serve os homens e como estes a intuem e percebem[12] , Barros referencia Nebrija e a *Crónica* por este escrita sobre D. Fernando e D. Isabel de Castela, critica aquilo que considera ser a *não verdade* do seu discurso, questionando os factos apresentados: "...disse taes abominações del rey dom Anrique, & da Rainha dona Ioanna sua molher: que pera tam docto baram fora mais seguro a sua consciencia & nome, por dizer que dictas. E perdoeme a sua alma, por que melhor é que fique elle com esta nota de paixam ou complacencia: que táes principes jnfamádos per sua escriptura."[13]

O labor humanista, tanto de Nebrija como de João de Barros, tem amplas similitudes, senão vejamos: Élio António de Nebrija (1444-1522) escreve: as *Introductiones latinae* (1481) uma gramática latina que tem como propósito o ensino daqueles que aprendem o latim, sendo utilizado pelos mestres de latim até ao século XIX; o *Iuris ciuilis lexicon* (1486); o primeiro dicionário de latim–castelhano, castelhano–latim (*Dictionarium latinum-hispanum et hispanum-latinum*, 1492); a *Gramatica de la lengua Castellana* (1492); e as *RERUM A FERNANDO & ELISABE HISPANIARU[M] FELICISSIMUS REGIBUS GESTAR[IBUS] DECADES DUAS* as quais saiem postumamente em 1545[14] .

Ainda que subscreva outros autores de que se socorreu para escrever esta sua obra historiográfica, traduzindo o louvor aos Reis Católicos, a inscrição de Nebrija, numa matriz clássica Tito Liviana, é por demais evidente. Aliás a necessidade de um registo do presente, da memória da História aparece evocado no prólogo à sua *Gramática* dirigido à Rainha D. Isabel: "I será necessaria una de dos cosas: o que la memoria de vuestras hazañas perezca con la lengua: o que ande peregrinando por las naciones estranjeras: pues que no tiene propria casa en que pueda morar. En la çama de la cual io quise echar la primera piedra."[15]

Também o nosso João de Barros se debruça sobre as questões da língua e do Império, esboçando e cumprindo o seu *programa* de escrita. Fá-lo não só naquela que é a sua obra maior a *Ásia ...Dos feitos que os Portugueses fizeram no descobrimento e conquista dos mares e terras do Oriente*, mas também noutras obras que não se debruçam sobre o tema da Expansão. Na *Ásia...* tal propósito é evidente até porque o cronista tem como espaço de acção as terras e mares do Oriente - e os actores - os portugueses. Nos três primeiros livros da primeira *Década* expõe-se o percurso da Expansão portuguesa desde as expedições ordenadas pelo Infante D. Henrique até à primeira viagem de Vasco da Gama, fechando a *Quarta Década* com o ano de 1539.

A *Ásia*... enquadra-se num edifício maior por ele idealizado, o qual expõe o percurso imperial português. Este é intuído na organização dada por Barros à narrativa, a qual se corporiza em três partes: a primeira, apelidada de conquista, a que o autor chamada de milícia, a segunda, navegação, a qual se reporta à Geografia, e a terceira, o comércio, onde se desenvolve a temática que envolve a mercadoria.

É na articulação entre este programa historiográfico, ou melhor o que dele conhecemos, a sua *Ásia*..., e os outros *programas* de escrita, i.e., as obras em que se debruça especificamente sobre a língua *vulgar*, que devemos analisar o modo como este humanista português a pensou e manipulou, espelhando o seu tempo. A língua é um instrumento do poder, do Rei, e serve um Império. Os que escrevem crónicas da Expansão, dão voz a um Reino, o de Portugal, explanam a sua presença e domínio Extra-Europa, reflectem o Império. São escritas em português e a novidade do facto é claramente evocada. Recorde-se o que regista Fernão Lopes de Castanheda: "...fuy tambem ho primeiro que mostrey ho engano que muytos tinhão que na lingoa Portuguesa não se podia escrever quanto quisessem assi como nas outras, se ouvesse quem ho soubesse fazer..."[16] . Este cronista inspira-se em Sá de Miranda, no cultor da língua portuguesa e seu acérrimo defensor.

Observemos os escritos que se debruçam sobre o problema da *língua*. Este é um período marcado pelo concretismo pragmático e presencialista, revelado nomeadamente nas gramáticas portuguesas do século XVI, onde se observa a linguagem e se exorda as virtudes das línguas vernaculares. Os primeiros autores que escrevem sobre a língua vernacular, não se limitam a produzir textos, versando esta temática; são homens que exultam o seu presente, nomeadamente através de obras que evocam a História de Portugal, uma presença noutros espaços, obras que repercutem um tempo.

Conheçamos um pouco melhor os autores que em Quinhentos escrevem textos gramaticais. Comecemos por Fernão de Oliveira. Este autor redige, para além da primeira *Gramática da língua Portuguesa* (1536), a *Arte da guerra e do mar (1554), o livro da Fábrica das Naus*, o qual permaneceu manuscrito até ao séc.XIX, *a Arte da Navegação*, uma obra escrita em latim e que se encontra perdida, e uma *História de Portugal*, da qual conhecemos alguns fragmentos. As suas intensas deambulações, nomeadamente por Espanha, onde se pensa que terá redigido a sua Gramática[17] , Itália onde desempenhou algumas missões diplomáticas junto do papado, Inglaterra onde frequenta a corte de Henrique VIII, e norte de África, traduzem o percurso deste português de Quinhentos.

É, aliás, interessante referir a sua curta estada na Universidade de Coimbra onde nos deparamos com o registo da sua nomeação para corrector da Impressão nesta Universidade a partir de Outubro de 1554[18] , ainda que em 1556 surja a notícia de que seria substituído, enquanto estivesse no cárcere da Inquisição, por Cristovão Nunes. Ter-se-ia, nesta curta permanência, cruzado com Fernão Lopes de Castanheda, visto este cronista ter ocupado vários cargos nesta Universidade desde bedel das Artes, a guarda da Livraria e do Cartório. Por outro lado, a *História do Descobrimento e Conquista da Índia pelos portugueses* de Fernão Lopes de Castanheda foi impressa pela Universidade de Coimbra, dando à estampa o seu sétimo livro em 1555[19] na sequência dos anteriores. Podemos até especular que possivelmente Fernão de Oliveira teria acompanhado a sua impressão.

Já na sua *Gramática* Oliveira claramente defende o poder da língua, agora que é tempo e como escreve, *somos senhores ensinemos a Guiné... E não desconfiemos da nossa língua porque os homens fazem a língua, e não a língua os homens.*[20]

A defesa da língua e a defesa do Império são claramente assumidas por João de Barros, o autor da segunda gramática da língua portuguesa. Fá-lo também neste seu *programa* de escrita. O edifício narrativo de Barros, no que concerne a "questão da língua" é ditado pelo pragmatismo e funcionalidade[21] . Assim escreve e recordamos a *Cartinha com os Preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja*,[22] (1539) a qual subscreve um nítido intuito didáctico, o ensino aos da mais tenra idade. Este propósito é marcadamente exposto na introdução que dirige ao príncipe D. Filipe, filho de D. João III, o qual morreu no ano da sua impressão: "Quál será, lógo, a linguágem que nésta tenra e dilicada idáde de vóssa Alteza máis natural e máis obediente vos déve ser, senám a vóssa portuguesa, de que vos Deos fez príncipe e rei em esperança? Aquéla que em Európa é estimáda, em África e Ásia por amor, ármas e leis tam amáda e espantósa, que per justo título lhe pertençe a monárquia do már e os tributos dos infiéis da terra..."[23] É a defesa do Império, a assunção da língua como instrumento de poder[24] .

Na *Gramática da Língua Portuguesa* expõe a *ciência das letras ... um modo certo e justo de falar e escrever, colheito do uso e autoridade dos barões doutos*[25] . O exultar a língua vulgar espelha-se didacticamente em *O Diálogo em Louvor da nossa Linguágem*. Claramente se evoca o seu poder e a consciência que dele tinham os que construíram um Império como César ou Carlos Magno: "...máis se estimáva a vitória que a sua lingua tinha, em ser reçibida de todalas bárbaras nações, que de âs someter ao jugo do império. E neste cuidádo foram tam solíçitos, que andando antre os pártos e outros tam bárbaros póvos, nam consentiam que falássem senám a sua língua latina, por demostrar oimpério que tinham sobre todalas outras nações."[26] A língua perdura um domínio, e o português cumpre essa função.

O ciclo didáctico fecha-se com o *Diálogo da Viçiosa Vergonha*, pois: "Porque, depois que os mininos sáem das lêteras, que é o leite de sua criação, coméçam a militár em costumes pera que lhe(s)convém ármas aos vícios naturáes de sua idade. E, como a viçiósa vergonha é o primeiro imigo que ôs cométe, forjámos, neste seguinte diálogo, ármas com que se déla pódem defender."[27] A tecitura da obra de Barros urde-se nos vários nódulos do seu *edifício das letras*, não podendo de modo algum ser entendido o seu *programa* gramático desligado da sua construção maior, a crónica da Expansão, a sua *Ásia*.

Ainda no século XVI, e evidenciando esta mesma galáxia temática presidida pelo binómio da *Arte da língua vernacular e Arte da História*, encontramos Pero Magalhães Gândavo. Este redigiria para além do seu *Tratado da Província de Brasil*, o qual só daria à estampa no século XIX, a *História da Terra de Santa Cruz*, impressa em 1576, e a sua obra gramatical intitulada *Regras que ensinam a maneira de escrever a orthographia da língua Portuguesa, com hum Diálogo que adiante se segue em defensam da mesma Língua* (1574). Saliente-se que este diálogo é travado entre um castelhano e um português.

Fechando o ciclo dos que redigem estes textos gramaticais no século XVI citemos Duarte Nunes de Leão[28] , o qual, para além de redigir várias obras na área do Direito, e outras de carácter nitidamente historiográfico como as crónicas sobre os Reis de Portugal, escreve a sua *Orthographia da Lingoa portuguesa* (1576), apesar dos murmúrios de que foi alvo[29], e a *Origem da Língua portuguesa* (1606). Contudo este é um tempo diferente, aquele em que como define Maria Leonor Buescu se vive nos alvores do Barroco: "... a obra de Nunes do Lião é, pois, um testemunho documental e elucidativo da transição, talvez dramática, do espírito do Renascimento para o espírito Barroco, enredado numa nova angústia e numa nova maneira de estar no mundo."[30] A dinâmica que deve ser estabelecida entre a palavra e a escrita da História não deixa todavia de ser

evidenciada, nomeadamente naquilo que se considera ser a necessária concordância entre a elevação do tema e a sua narração[31] .

Do *edifício das letras* e da sua funcionalidade na formulação do poder apenas vislumbrámos algumas faces; importa continuar os caminhos analíticos aqui esboçados, detectar as redes culturais vivenciadas neste Portugal da Expansão, expor os homens que escrevem neste tempo e neste reino.

Notas

[1] Cf. Ana Paula Avelar, "A cronística portuguesa da Expansão- Modelos e práticas discursivas- Narrativas de um *Poder* em Questão", in *Actas do Colóquio internacional –Discursos de legitimação*, Universidade Aberta, cd-rom, 2002. Nesta comunicação desenvolvemos algumas das vertentes relacionadas com esta temática.

[2] João de Barros, *Gramática da Língua Portuguesa, cartinha, gramática, diálogo em Louvor da nossa linguagem e diálogo da viciosa vergonha*, Lisboa, Universidade de Lisboa, 1971, p.405.

[3] Henry Kamen, *Early Modern European Society,* London, Routledge, 2000, p.8.

[4] John Hale, *The Civilization of Europe in the Renaissance*, New York, Atheneum,1994, p.160.

[5] Stephen Greenblatt, *Marvelous possessions-the wonder of the New World,* Chicago, The University of Chicago Press, 1991, p.92.

[6] Cf. Pêro Vaz de Caminha – *Carta a el-rei d. Manuel,* Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1974, p. 53.

[7] Anthony Pagden, *Hernan Cortes –Letters from Mexico*, New Haven, Yale, 1986, p. 417.

[8] Cf. *Diário da Viagem de Vasco da Gama,* Porto, Livraria Civilização, 1945, p.89.

[9] Cf. Ed. Neves Águas, Fernão de Magalhães – *A primeira Viagem à volta do Mundo contada pelos que nela participaram*, Lisboa, Publicações Europa-América, 1990, pp. 121-130.

[10] "Cuando bien comigo pienso mui esclarecida Reina: i pongo delante los ojos el antigüedad de todas las cosas: que para nuestra recordación e memoria quedaron escriptas: una cosa hallo e saco por conclusión mui cierta: que siempre la lengua fue compañera del imperio: e de tal manera lo siguió: que junta mente començaron. crecieron. e florecieron. e después junta fue la caída de entrambos." António Nebrija, *Gramatica de la lengua Castellana*, Salamanca, 1942, prólogo.

[11] "It was in fact from 1559 that French began its long career towards becoming the politician's second language. For a while there was some competition from Spanish. Spanish costume,sub.fusc but elegant, was widely copied. The great range of Spanish power was deferred to. But language dis not, as Nebrijia had anticipated, march with empire; in the southern Netherlands more French than Spanish was spoken, Franche–Comté was an exclusively French –speaking area; even in vice-regal circles Spanish had little impact in Milan and Naples; in Germany, Austria and beyond,the Habsburg cousinhood baulked at the importation of a language so at odds with the Teutonic and Slavonic roots of their subjects 'tongues." John Hale, *op.cit.,* p. 163.

[12] Cf. Ana Paula Avelar, *Da Ars Histórica – A cronística portuguesa da Expansão no confronto com a alteridade*, Lisboa, Universidade Aberta, 1999 (Edição policopiada), pp. 104-171.

[13] João de Barros, Ásia ...*Dos feitos que os Portugueses fizeram no descobrimento e conquista dos mares e terras do Oriente - Terceira Década*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1992, prólogo.

[14] RERUM A FERNANDO & ELISABE HISPANIARU[M] FOELICISSIMUS REGIBUS GESTAR[IBUS] DECADES DUAS. Necno[n] belli Navariensis libros duos. Annexa insuper Archiepi Roderici Chronica, aliisque historiis antehac non excussis. [Sigue:] Rerum in Hispania gestarum Chronicon Libri novem nuperrime excussi. Adiecta insuper Ostrogothorum, Hugnorum, Vandalorum, caeterorum q[ue] historia. Necnon Genealogia Regum Hispanorum Revere[n]di patris Domini Alpho[n]si de Carthagena Episcopi Burgensis. [Sigue:] PARALIPOMENON HISPANIAE LIBRI DECEM antehac non excussi. [Imp. Sancho de Nebrija.] Granada, 1545. As três partes que compõem a obra, seguem, ou melhor, cruzam-se com outros textos, como referenciam os bibliófilos. Segundo estes, o autor António de Nebrija transcreveu manuscritos, traduziu e comentou obras várias. A primeira parte segue a Historia de los Reyes Católicos, de Hernando Pulgar, e existem similitudes evidentes com a Historia de la Guerra de Navarra de Luís Correa. Refere-se que o texto que corresponde à crónica dos reis católicos é uma tradução da obra de Fernando Pulgar. Relativamente à segunda parte considera-se que existem semelhanças com o Cronicon de Jiménez de Rada e a Genealogía de los Reyes de los Españoles de Alfonso de Cartagena. Já na terceira parte encontram-se os ecos de Paralipomeno de España, do bispo de Gerona, Joan Margarit.

[15] Cf. António Nebrija, *op. cit.*, prólogo.

[16] "E aiudoume a mostrar esta verdade aquele grande poeta Portugues de muyto grande erudição ho doutor Francisco de Sá, com as obras que tem compostas na nossa lingoa em prosa &

em verso, outro Terencio de nosso tempo,outro Plauto.& outro Virgilio."Fernão Lopes de Castanheda, *História do Descobrimento e Conquista da Índia pelos portugueses*, Porto, Lello & Irmão, 1979, I, p.494.

[17] Não nos devemos esquecer que Oliveira cita na sua *Gramática* Nebrija, como aliás já assinalámos escrevendo: "Diz António Nebrissa que temos na Espanha somente as letras latinas, mas porque é verdade que são tantas e tais letras como as vozes, nós diremos que de nós aos latinos há aí muita diferença nas letras, porque também as temos nas letras, porque também a temos nas vozes, e não é muito, pois somos bem apartados em tempos e terras, e não somente isto, mas uma mesma nação e gente de um tempo a outro mudaas vozes e também as letras." Maria Leonor Carvalhão Buescu, *A Gramática da linguagem Portuguesa de Fernão de Oliveira*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1975, p.46. A passagem de Nebrija, a que Oliveira se refere, é: "Mas io creeria que de ninguna otra nacion las recebimos primero: que delos romanos: quando se hizieron señores della: quasi dozientos años antes del nacimiento de nuestro salvador. por que si alguno delos que arriba diximos: traxera las letras a españa: oi se hallarian algunos momos alo menos de oro e de plata: o piedras cauadas de letras griegas e punicas: como agora las vemos de letras romanas..." António Nebrija,*op. cit.*, cap.II. É claramente através da exposição do passado histórico que Nebrija explica a origem das letras, no seu segundo capítulo o qual se intitula "*de la primera invención de las letras. e de dónde vinieron primero a nuestra España.*"

[18] Cf. Mário Brandão, *Actas dos Conselhos da Universidade de 1537 a 1557*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1969, II, C, p. 114. (liv 3, fls.67vº-69.)

[19] O impressor do mesmo foi João Barreira. Sobre a vida de Fernão Lopes de Castanheda cf. Ana Paula Menino Avelar, *Fernão Lopes de Castanheda-Historiador dos portugueses na Índia ou cronista do governo de Nuno da Cunha?,* Lisboa, Edições Cosmos,1997, pp. 17-66.

[20] Toda esta passagem é bastante elucidativa; ainda que extensa, passamos a citar: "O estado da fortuna pode conceder ou tirar favor aos estudos liberais e esses estudos fazem mais durar a glória da terra em que florescem. Porque Grécia e Roma só por isto ainda vivem, porque senhoreavam o Mundo mandaram a todas as gentes a eles sujeitas aprender suas línguas e em elas escreviam muitas boas doutrinas, e não somente o que entendiam escreviam nelas, mas também trasladavam para elas todo o bom que liam em outras. E desta feição nos obrigaram a que ainda agora trabalhemos em aprender e apurar o seu, esquecendo-nos do nosso. Não façamos assim, mas tornemos sobre nós agora que é tempo e somos senhores, porque melhor é que ensinemos a Guiné que sejamos ensinados de Roma, ainda que ela agora tivera toda sua valja e preço. E não desconfiemos da nossa língia porque os homens fazem a língua, e não a língua os homens." Maria Leonor Carvalhão Buescu, *A Gramática da linguagem Portuguesa de Fernão de Oliveira*, pp. 42-43.

[21] "E, ante que se tráte da gramática, poerei os primeiros elementos das lêteras, em módo de árte memorativa, por máis fàçilmente aprenderem a ler. E desi os preceitos da lei e os mandamentos da Igreja, com um tratádo de ouvir a missa.

E no fim da gramática vam dous diálogos, um em louvor da língua portuguesa e outro da sobeja vergonha, matéria conveniente à idade em cujo proveito ésta nóssa óbra se cômpos." João de Barros, *Gramática da Língua Portuguesa, cartinha, gramática, diálogo em Louvor da nossa linguagem e diálogo da viciosa vergonha*, p.240.

[22] Recorde-se que esta é a primeira parte da *Gramática da Língua Portuguesa*.

[23] João de Barros, *Gramática da Língua Portuguesa, cartinha, gramática, diálogo em Louvor da nossa linguagem e diálogo da viciosa vergonha*, p.240.

[24] "Da qual óbra óra temos um divino exemplo na conversám de çinquenta e séte mil álmas na térra do Malabár, onde Sam tomé com tanto trabálho e martírio passou désta vida à celestial glória. Com zelo de aprender a quál língua, quátro dos princípaes deste povo veeram este ano, por, máis sem pejo e, per éla, aprender os preçeitos da lei em que espéram acabár." *Ibidem*, p.240.

[25] Cf. *Ibidem*, p. 293.

[26] *Ibidem*, p. 404.

[27] *Ibidem*, p.412.

[28] Veja-se a propósito a nota biográfica inserida na obra: Duarte Nunes do Leão, D*escrição do Reino de Portugal,* Lisboa, Centro de História da Universidade de Lisboa, 2002, pp. 9-35.

[29] Como ele afirma: "E se ao cardeal Petro Bembo varão tam insigne em todas as letras, e a João Francisco Fortunio jurisconsulto d'este tempo, não lhe estranharam os seus escrever a

grammatica Thoscana, não me devem acoimar os meus a portuguesa, de que elles tem mais necessidade, moormente a orthographia, que entre nós anda tam depravada (...)" *Ibidem*, p. 20.

[30] Maria Leonor Carvalhão Buescu, *Gramáticos portugueses do séculoXVI,* Lisboa, Instituto de alta Cultura, Biblioteca Breve, 1978, pp. 20-21.

[31] No texto que passamos a citar da *Origem da língua Portuguesa* de Duarte Nunes de Leão claramente se demonstra o que afirmamos: "É também necessária a cópia de palavras para delas fazerem escolha os que falam ou escrevem de coisas graves, como são os historiadores que não devem servir-se de palavras comuns aos baixos e mecânicos, senão congruentes à matéria que tratam e às pessoas a que falam ou escrevem, porque hão-de respeitar o capto de gente mais nobre e de maior entendimento, que tem diferentes termos de falar, ca assim como os músicos no que cantam ou tangem se acomodam com a qualidade e capacidade dos ouvintes,porque um homem plebeu ou rústico, mais se contentará de ouvir uma chacota ou cantiga vilanesca que uma canção de artificiosa compostura e de toada mui lamentável: assim os que escrevem ou falam se devem acomodar aos maiores ou mais nobres e á sua maneira de falar." *Ibidem*, p.101.

Distance Learning in a Shifting Paradigm

Mário AVELAR
(Universidade Aberta)

In the next pages I'll try to outline those I take as the major issues concerning distance learning in what is supposed to be a shifting paradigm.

In the preface he wrote for a rather important document on the demands of Higher Education for the next ten years in Portugal, Pedro Lynce, our former Minister of Science and Higher Education, stated that: "... institutions of higher education must be encouraged to invest in the area of knowledge society, e-Learning and distance teaching, either at a national level (following the model of Universidade Aberta /Open University), or at an institutional level. (Lynce, 2002: 19)

I take this as a rather important statement, since it means recognition and commitment. First of all the recognition of ICT as a crucial instrument, as an element that has become – and I want to stress this aspect - part of literacy. Besides this also means, rather explicitly, the recognition of the model represented by Universidade Aberta, which also means a recognition of its educational and social agenda developed since its foundation in the late eighties. Last but not the least, this statement should mean a commitment from the government in terms of institutional support.

I would like to put this statement in perspective in the frame of deeper changes that have taken place in western and eastern societies, in the frame of what several authors have considered a shift of paradigm. This shift of paradigm should be anchored on the radical changes provided by *media* and ICT in all the aspects of our daily lives, namely in education. Whenever radical changes take place there's anxiety, and fear. Fear and anxiety may also enhance a sentiment of crisis that we often feel to be subliminal to several approaches made by educators and/or politicians. We often forget that this notion of crisis isn't actually new in western societies. Paul Hazard applied it to 17th century in an essay untitled 'Crisis of European Conscience' where he approached the main psychological changes that were taken place at the time: "logocentric reasoning against traditional believes; the building a new model for humanity." (Barata, 2002: 16) What he means is that Europe was facing a vast process of what Jean Piaget defined as re-balancing required by the emergence of a new reality. This process would develop itself in the next centuries embracing all the spheres of social life.

Education wasn't, obviously, alien to this broader movement of radical social and cultural changes. Significantly a touchstone for the understanding of 19th century Britain was Matthew Arnold's *Culture and Anarchy*, an essay where he analysis an educational system which was forced to face a new reality due to the emergence of new social segments. We must bear in mind that England is one of the countries, such as France and Germany, where the first experiments on distance learning have taken place [Allow me a rather brief digression in order to confess that I can't agree with Otto Peters when in his book published last year, *Distance Education in Transition – News Trends and Challenges*, he figures out a tradition for distance learning going back to St Paul who, according to him, used those that were then the "new technologies" of writing in order to spread his epistles in a hostile environment, thus replacing the so far conventional "face-to-face" preaching, by an "asynchronous preaching" (Peters, 2002: 14)].

As we know the first experiments on distance learning explored the possibilities provided by mass distribution derived by the emergent technologies of mail and railway. These facilities

allowed the contact with sectors of the population who, due to economic and geographical reasons, remained in the fringes of the social system. Another important aspect has to be stressed: these facilities provided solitary interactions. The solitary individual thus becomes the centre of a new educational model. As Börje Holmberg states, in *Distance Education in Essence – An overview of theory and practice in the early twenty-first century*, a book published two years ago where he synthesizes his 1995 classic, *Theory and Practice of Distance Education*, this kind of teaching is paradoxical in its essence, since it is conceived for the masses and is focused on individual responsibility. This is the reason why Holmberg thinks that the only ideological tendency inherent to distance learning is individualism.

This emphasis on the individual, the "atom" according to Condorcet, is also endogenous to the liberal democratic paradigm, which was born in the late 18th century. Major 20th century dystopian fictions, as George Orwell's *1984*, illustrate how utopian strategies turned out to be, after all, mere attempts to annihilate and eventually crush these atoms. Ironically either in *1984*, or in Ray Bradbury's *Fahrenheit*, the media preserves totalitarian power, they manipulate life in several ways; besides they are crucial in the revision of History, and in the building of reality. Though these utopian strategies have been overcome in Western Europe, something still remains: "the *media* conspiracy of silence," as the Portuguese historian Borges de Macedo once named it. When he first used this expression he wasn't meaning a deliberate and systematic attitude developed by the *media*, as we find in Orwell; what he actually meant was something radically anchored on the paradigm we've been living in since the late 18th century, as Oscar Wilde had already stressed in his essay "The Soul of Man Under Socialism:" an existence focused on the present; an existence manipulated by representations, by stereotypes which are signs of success, beauty, or power; an existence manipulated by the images which mould our daily life while creating illusions that some may take as the real thing. When Wilde said that "life imitates art", he shouldn't be aware that this was somehow prophetic of our contemporary reality; should we remind that the Sony engineer who created the Walkman got his inspiration in Bradbury's *Fahrenheit* (Sernadas, 2002).

The silence mentioned by Borges de Macedo, derives from two main absences: memory and debate, the late being often replaced by commonplaces rhetoric supported by ideological strategies. From this emerges a rather recurrent confusion, the confusion between information and knowledge. When in Sophocles' *Oedipus in Cologne* the hero defends himself by saying "information is the basis for wise action," he is distinguishing the difference between these two elements. How should we proceed then from an information stage to a higher stage, a stage of knowledge? And when may this knowledge be part of wisdom, as in Titian's painting *Allegory of Prudence*?

The path from information to knowledge that teaching is supposed to stimulate may be rediscovered if we revisit the humanist tradition which takes us back to its major thinkers such as Montaigne. There is a lot to learn from Montaigne, namely his idea that we are part of the world constant movement; stability is thus an illusion, as he wrote, "I may be someone else tomorrow, if I learn something new, something that will eventually change me." Our coherence will depend on the way we'll be able to manipulate this movement of change. The paradigm we've been living in, and whose roots have to be found in late 18th century, is made of that instability, an instability that forces us to define new concepts, new typologies that will frame and define what may be found of original in our daily life. The paradigm we've been living in has stressed speed, in terms

of time, and has simulated the overcoming of space. We may be facing only a stress of emphasis, not a shift of paradigm.

New intellectual articulations provided by ICT are still living its earlier days. So far the pedagogic paradigm has only occasionally incorporated ICT supported strategies and distance learning in its agenda; these still remain marginal, sometimes juicy, elements in the same old pedagogical strategies. In 1995 Burge mentioned the temptation of using the computer screen as a blackboard; a blackboard giving out all the information, even that information that could be better handed out in an ordinary piece of paper (Burge, 1995: 19). Those who are dazzled by ICT brave new world quite often use them in a rather primary way; we should actually say regressive way, as Freud saw it. All of us have already experienced talks supported by *Power Point* where middle-age persons use it in order to process a minimum of key concepts where, occasionally, a cartoon with a dog, a bird, or a flower, emerges. I don't know what you feel whenever you face an experience like this; I, myself, always feel that someone is insulting my intelligence, and I remind the words of the Australian poet Gwen Harwood: "Christ, keep my anger sharp in me." This actually means that the possibilities of new intellectual articulations provided by this programme quite often remain at bay.

Nevertheless the eight years that separate us from Burge's statement mean deep changes in the attitude towards ICT and distance learning. The balkanisation of distance learning has been overcome in recent years namely when conventional universities created task forces and/or departments in order to insert them in their own political and pedagogic strategies. Besides the experiences developed by the Open Universities, the results these institutions have achieved, and its interaction with new segments of the population, have shown this isn't just a weird way of teaching the elder and/or illiterate. As you may see I'm pretty sure that these two vectors, distance learning and ICT, go hand in hand as trends in the development of our cultural paradigm; a paradigm made of instability, mobility, flexibility, and revision; a paradigm where the individual stands at the centre. And all these elements have to be incorporated in teaching and education.

We must bear in mind, as Schramm has stressed, that there's no overall solution for the application of ICT on the educational system: each case has its own specificity requiring a specific answer, a single focused strategy (Schramm, 1977: 263). And this leads us to the crucial issue: where should we stand in terms of pedagogical strategy? I think the concept lies on what has been recently known as blended learning. It's currently acknowledged that our realities demand the incorporation of two or more methods of teaching designed to complement and enhance one another, either blending classroom with on-line teaching, or blending on-line teaching with access to tutorial; either blending multimedia environment with lecturing, or blending paper based assignments with self-study kits, and so on as far as your imagination and the student profiles and demands may take you.

Teaching institutions have to be aware of the fact that they can't restrict themselves to the systematic, year after year, reproduction of the same old syllabus, even when this is supported by e-Learning. Instead they have to design learning environments that will respond to the students needs. And this means that the student profile has to be at the centre of the whole teaching design. Let's not forget that even in a very restrict microcosm we may find several profiles. The syllabus must be conceived in terms of focusing each and everyone of these profiles. Besides the legislation has to be flexible enough in order to incorporate flexibility in terms of the interaction between syllabus and accreditation.

At this level Bologna and the European Credit Transfer System already mean a touchstone since they may provide a pragmatic interaction among university students all over Europe. And as the Socrates experience has shown the syllabus must not be conceived only at a national level. I remember when some thirteen years ago one or two of my students first went to universities abroad. I remember the problems concerning the differences of syllabus and accreditation. It's easy now to visualize a few years ahead, a classroom with students from several European countries that have previously connected among themselves by distance learning. It's even easier now to visualize students in a transnational distance learning programme – Universidade Aberta is actually creating now a programme on Mediterranean Studies with French and Italian universities. So this is not a utopian narrative about something somewhere in the new future, but a reality, our reality, now and here. With this new experience, new demands emerge, namely the need of transnational evaluation (Veiga Simão *et al*, 2002: 357), and, of course, of a diploma supplement provided by the institutions involved (as you know there are also technical implications at this level). But we must bear in mind that this also requires a transnational evaluation of these institutions, which means a body formed by distant teaching universities, institutions of higher education, experts, and government representatives, operating at the specific level of distant teaching evaluation.

When we pronounce the word student, we may connect it with the image of a young boy or a young girl. If we do so, we keep on missing the main point, since our reality demands a constant renewal of our previous knowledge. Instead the word learner may signify the new status of someone who sees the acquisition of knowledge as a life long path. This also means that we have to conceive our mind not as an archive, where some earlier foundations keep on providing information and knowledge throughout our lives. Instead we must conceive our mind as a palimpsest, a place where previous information and knowledge is changed, as a place where an ongoing process of assimilation and reformulation takes place.

Life long learning is actually the key concept for the way we have to deal with several aspects of our daily life, either in our jobs or in those routines that keep on being changed by the impact of ICT. This also demands institutional interaction among universities, industry, professional groups, ethnic minorities; an interaction that has to overcome many prejudices, but which is inevitable: the sooner we overcome them, the better for all the social agents involved, the better for our societies. And we must not forget that in terms of life long learning the process of accreditation can't any longer be restricted to the universities, instead it has to embrace professional organizations (Veiga Simão *et al*, 2002: 285).

All this implies a change of attitudes. Since these new directions, following the liberal and democratic tradition, have stressed the focus on the individual, they presuppose engaged learning, and demand responsibility as student/learner and as citizen. This focus on the individual doesn't forget a social dimension, it actually emphasises this social dimension, namely when we consider ICT and distance learning as "opening instruments to national and cultural alterities" (Tavares, 2002: 3) thus enhancing "the birth of a new concept of citizenship." (*Ibidem*, 4). I mentioned the so-called "*media* conspiracy of silence." Even at this level ICT provides new interactions with our cultural memories, interactions that can and should be built on the frame of different even opposite points of view, thus enhancing debate and plural democratic culture.

I may conclude by stating that while teaching pedagogical and political aspects these are mainly epistemological issues. Why? Because they mean a new attitude towards knowledge; a democratic attitude anchored on a humanist paradigm of instability, mobility, flexibility, and

revision; a paradigm where the individual, no matter what age, social status, gender, race, stands at the centre; a paradigm where ICT and literacy are not remotely related concepts; a paradigm where distance learning, assuming different perspectives, will be part of our daily lives, since the day we first get in touch with a personal computer till the day we die; where blended learning will be a frame for methodological strategies responding to pedagogical profile diversity, and their own social and cultural demands. While focusing on responsibility this paradigm will eventually enhance knowledge, self-reliance, and freedom.

Works Quoted

Barata, Maria do Rosário Themudo, "A Noção de Crise e a sua Aplicação em História Moderna," *in* Sérgio Campos Matos, *Crises em Portugal nos Séculos XIX e XX* (Lisboa: Centro de História da Universidade de Lisboa, 2002), pp. 11-24.

Burge, L. "Electronic highway or weaving loom? Thinking about conferencing technologies for learning" in F. Lockwood ed. *Open and Distance Learning Today* (London: Routledge, 1995), pp. 151-163.

Holmberg, Börje, *Distance Education in Essence – An overview of theory and practice in the early twenty-first century* (Oldenburg: Universität Oldenburg, 2002).

Lynce, Pedro, "Prefácio" *in* José Veiga Simão *et al*, *Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década* (Lisboa: Gradiva, 2002), pp. 11-20.

Peters, Otto. *Distance Education in Transition – News Trends and Challenges* (Oldenburg: Universität Oldenburg, 2002).

Schramm, W. *Big media, little media* (Beverly Hills: Sage Publications, 1977).

Sernadas, Ana Mafalda, *Ray Bradbury- Utopias e distopias* (Lisboa: Universidade Aberta, 2002).

Tavares, Maria José Ferro, *Um novo paradigma para o ensino a distância* (Lisboa: Universidade Aberta: 2002).

Veiga Simão, José *et al*, *Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década* (Lisboa: Gradiva, 2002).

O poder da palavra – dizer e fazer na literatura para crianças

Glória BASTOS
(Universidade Aberta)

A literatura é uma utilização criativa da língua – não é a única forma de criatividade de que a língua dispõe mas é, certamente, aquela a que primeiro se reconhece esse poder.

(Roger Fowler)

1. A literatura infantil constitui hoje um território onde os jogos de linguagem e a experimentação com a língua assumem um papel de destaque, chegando mesmo a ocupar um lugar central na arquitectura textual. É sobretudo na poesia que essas características mais fortemente se insinuam, mas outras áreas da escrita têm igualmente permanecido abertas às múltiplas possibilidades da criação verbal artística, à sedução do som e do sentido das palavras.

O "sentimento de estranheza" de que falaram J. Cohen e T. Todorov, nas suas tentativas de definição da linguagem poética, desdobra-se em realizações múltiplas nas obras de alguns autores recentes, no campo da literatura para os mais novos. Nesses textos ganha sentido a insistência numa função lúdica da língua. São textos que envolvem os seus jovens leitores em universos que propiciam uma (primeira e fundamental) experiência afectiva e prazenteira aos infinitos cambiantes de que a língua é capaz. São autores que conferem à literatura para crianças um poder criativo e sedutor, capaz de levar os seus jovens leitores a desejar revisitar a sua escrita ou a ampliar as suas experiências de leitura.

2. Esta capacidade de reinvenção da língua traduz-se, fundamentalmente, em duas orientações de escrita que procuraremos distinguir nos parágrafos seguintes. A linha mais produtiva inspira-se directamente nas fontes tradicionais e caracteriza-se pela recuperação de certas formas próximas das rimas infantis, lengalengas e parlendas. São textos que privilegiam a sonoridade em detrimento do sentido e em que a dimensão de jogo surge evidenciada. A outra vertente literária, sem esquecer a dimensão lúdica e o prazer do jogo de palavras, vai ainda investir no poder actuante da palavra sobre o mundo. Em qualquer dos casos assiste-se a uma subversão das normas usuais de comunicação, criando-se uma lógica interna aos textos: para esses textos valem as leis que eles próprios procuram erigir como válidas e não a comparação com o real extraliterário e a comunicação do quotidiano. Fundamentam-se, poderemos dizer, na criação de "local meanings" (Dijk, 1997), ou seja, as novas palavras e sonoridades criadas adquirem os seus significados no contexto em que ocorrem e a sua "validade" circunscreve-se igualmente a esse contexto textual.

Vejamos, pois, alguns exemplos das características textuais apontadas.

3. A atracção exercida pelo jogo lúdico, pela reinvenção verbal, própria aos textos tradicionais que mais directamente se relacionam com o mundo da infância – as rimas infantis – está presente em textos poéticos actuais de Luísa Ducla Soares, Maria Alberta Menéres, Violeta Figueiredo, Vergílio Alberto Vieira, entre outros escritores que têm erigido a criança com interlocutor privilegiado. São poemas em que o elemento sonoro e a dimensão lúdica da linguagem

ocupam o lugar central, sobrepondo-se, de forma evidente, ao plano do significado, como acontece no seguinte excerto de um texto de Luísa Ducla Soares (in *Poemas da mentira... e da verdade*):

POEMA EM IZ

Na vila de Avis
junto ao chafariz
vivia feliz
o doutor Moniz
que, sendo juiz,
caçava perdiz.
Num dia infeliz
uma perdiz
picou-lhe o nariz,
deixou cicatriz. (...)

Por vezes a matriz tradicional surge de uma maneira mais evidente. O jogo com a linguagem associa, nesses casos, o próximo e o estranho. O próximo, porque a criança reconhece no novo texto sonoridades e estruturas de outras formas poéticas já ouvidas/lidas. O estranho, porque se criam associações originais, como acontece no poema de Violeta Figueiredo (in *Fala bicho*). A partir de um trava-línguas conhecido a autora ampliou o universo textual através da introdução de um novo elemento – um "tigre tigrado". Esse novo interveniente vai permitir, por um lado, alargar as experiências verbais de carácter mais fisiológico – os mecanismos específicos de articulação exigidos pelo trava-línguas. Mas vai, sobretudo, dar à criança mais pequena a possibilidade de apreensão de outros cambiantes do real actuante, na medida em que é o facto de esse tigre estar acordado – em oposição à situação passiva ("adormecidos) dos tigres da rima tradicional – que cria espaço para a narração de uma série de acções de que ele é sujeito. E finaliza novamente em jeito de jogo, que o ritmo binário evidencia.

NA TERRA DOS TIGRES

Um tigre, dois tigres, três tigres,
três tigres adormecidos,
e um outro tigre tigrado
acordado.

Tigre tigrado trincou
um tremoço que encontrou.
E uma perdiz que voou
não a trincou por um triz,
não trincou porque não quis.

Tigre tigrado ao luar,
sozinho põe-se a caçar;
corre para a frente,
caça um pente;
corre para trás, caça um cabaz;
corre para o lado e caça o rabo.

O prazer da manipulação dos sons pode assumir uma dimensão ainda mais inventiva, consubstanciada, por exemplo, na criação de novas palavras. Nesse tipo de ocorrências

assume-se realmente o puro jogo dos sons, sem aparente conteúdo semântico, como se verifica na peça *Zaca zaca*, de António Torrado, onde os embaixadores de um reino distante empregam uma "língua" desconhecida, motivo para se criaram em cena certos equívocos resultantes das diferenças linguísticas e culturais. Mais evidente na sua gratuitidade linguística é uma fala de uma outra peça do mesmo autor, o texto *Doze de Inglaterra*:

CORO DAS DAMAS

Tricapucáneke tirórí tchirorá
Trirori pori pororó ololó
Tripopá porá... rá

4. Na literatura actual para crianças, a dimensão estética vai igualmente prender-se com a centralidade da linguagem, com utilizações diversas e diversificadas da língua, e com uma posição que, partindo da já referida relação lúdica com a língua, conduz ao questionamento da própria essência do que é a linguagem e de que forma esta se articula com/ representa o mundo.

Essa literatura distancia-se, regra geral, de um discurso de tipo realista que manifeste uma preocupação em apresentar o mundo de uma maneira linear, directa, "lisível" (Barthes). Sendo o mundo objecto de dúvida e de interrogação – a procura do sentido da vida, quer de uma forma mais explícita, quer em processos metafóricos ou simbólicos, constitui uma das constantes temáticas mais relevantes da literatura para crianças actual – será, pois, natural, que a linguagem, enquanto instrumento de representação desse mundo, seja igualmente objecto de questionamento.

Assim, a dimensão metalinguística vai assumir um lugar de destaque, procedendo-se, aqui e ali, a uma reflexão sobre o signo linguístico, ao remeter-se, por exemplo, para a materialidade das palavras e para a própria questão da arbitrariedade do signo linguístico. E são vários os textos que apresentam alusões deste tipo.

Cristina – Na Terra tudo tem nome. É assim que te chamamos.
Voz – E tu como te chamas?
Cristina – Cristina.
Voz – Interessante tudo ter nome! E para que é que tudo tem nome?
Cristina – Sei lá. São "palavras". Não sei bem porquê.
(Caetano Ferreira, *O choupo andarilho*)

Pai – Que palavra é essa... «papá»!...
Há mil anos que a não ouvia.
Filho – Inventei-a agora mesmo. E gostei muito de a inventar. (p. 7)

(Maria Alberta Menéres, *À beira do lago dos encantos*)

Um – De uma quê? O que é isso?
1.º Rapaz – Uma cadeira.
Todos – *(saboreando a palavra, enquanto passeiam pelo palco)* Uma cadeira CADEIRA CADEIRA UMA CADEIRA CADEIRA CADEIRA...

(Maria Alberta Menéres, *O que é que aconteceu na terra dos Procópios*)

Nestes excertos ressaltam, ainda, outros elementos. Um desses aspectos é a aproximação feita entre a instabilidade da língua e a da identidade: os nomes "inventados" por diversas

personagens do texto *À beira do lago dos encantos* designam seres cuja identidade não é reconhecida de imediato. Depois, temos a valorização de uma capacidade inventiva, uma chamada de atenção para a linguagem não como um terreno já conhecido e sedimentado, mas como algo aberto à descoberta. E uma descoberta que pode dar prazer, como o prazer fisiológico que se pode encontrar na articulação de palavras supostamente desconhecidas – como ilustra o último excerto – ou em fórmulas inusitadas – como acontece com algumas lengalengas que surgem incorporadas em diversas obras.

A invenção de palavras novas, característica que toma uma maior evidência, por exemplo, no nome das personagens, assume contornos mais consistentes em alguns textos em que o jogo verbal se integra na própria dinâmica efabulatória. Por exemplo, em *Ariô-Ariela*, de Orlando Barros, as figuras que habitam "O Reino escondido dos Lixah-dinas" falam de acordo com a especificidade "linguística" do seu reino, criando um dialecto que as particulariza, pois utilizam expressões como "ventina" (em vez de vento), "calmina" (em vez de calma), "nadina" (em vez de nada), "partidina" (em vez de partida), ou ainda "deitadina", "abaixina", etc..

Mas é em Manuel António Pina que encontramos os exemplos mais significativos da criação de uma lógica verbal interna aos próprios textos, associando-se com frequência a personagem-criança com a invenção verbal. Na verdade, a coincidência entre universo textual e universo linguístico, isto é, a invenção de palavras e de significados que só existem e cujo sentido só faz "sentido" num texto específico (os "local meanings" a que aludimos anteriormente) é uma fórmula levada por Manuel António Pina até às últimas consequências. Nesses textos, dizer ou enunciar a coisa é dar-lhe existência, é torná-la um elemento actuante, pelo menos no universo textual. A função referencial restringe-se aqui ao interior do texto, os signos criados não representam conceitos que lhe sejam exteriores. O aproveitamento da produtividade da língua assume igualmente uma capacidade "mágica", na medida em que basta *dizer* para *fazer*. As diversas histórias que compõem o volume *Gigões e Anantes* são exemplos marcantes das características referidas, apontando para um imaginário infantil capaz de produzir novas realidades lúdicas e mágicas com a língua:

> Gigões são anantes muito grandes.
> Anantes são gigões muito pequenos.
> Os gigões são diferentes dos anantes porque
> Uns dão um bocado mais outros são um bocado menos.
> (...)
> Então a Ana como não podia
> Resolver o problema arranjou uma teoria:
> Xixanava com eles e o que ficava
> Xubiante ou ximbimpante era o gigão
> E o anante o que fingia que não.
>
> A teoria nunca falhava porque era toda
> Com palavras que só a Ana sabia.
> E como eram palavras de toda a confiança
> Só queriam dizer o que a Ana queria.

5. Estes aspectos remetem-nos directamente para a questão do poder da palavra, enquanto instrumento de ordenação do mundo. Como refere Roger Fowler, "o essencial é reconhecer o papel activo da língua na génese da classificação dos fenómenos e da nossa experiência (1994: 27).

Na criança, esta dimensão é particularmente significativa, na medida em que é através da linguagem que a criança vai apre(e)nder e construir uma imagem da realidade, tomando assim contacto com as diversas formas de nomeação dessa realidade e com as relações que existem entre as palavras e os conceitos. Em crianças muito pequenas, tal relação pode ainda assumir uma faceta "mágica", por força dos mecanismos de desenvolvimento infantil já estudados, nomeadamente por Piaget e Vygotsky. Neste contexto, a palavra acaba por estar também ao serviço de um forte poder criador, capaz de dar vida aos mais diversos seres ou objectos.

É este poder da palavra mágica que vai ser aproveitado por diversos autores. Por exemplo, vários textos de António Torrado tematizam a questão do poder da palavra, sobretudo através da utilização de enunciados que possuem um poder mágico, como acontece com o Tio Chapeleiro, de *O adorável homem das neves*, que recorre a uma rima infantil de cariz encantatório sempre que procura alcançar feitos extraordinários: "una, duna, trena, catrena, cigalha, migalha, catrapis, catrapés, conta bem até dez". Da mesma forma, também na peça *O tio Maravilhas*, de Orlando Neves, deparamos com uma figura central que, com palavras mágicas, vai dar vida às suas marionetas, qual Prometeu concedendo o dom da vida:

> Agora só falta dizer a palavra que lhes dá vida.
> (Volta a afastar-se, em posição de mágico e diz muito depressa)
> Iró, iró, irão, irum, iré
> Catafaum, catafaum
> todos de pé, todos de pé! (p. 15)

De notar que este poder criador nem sempre tem resultados pacíficos, pois no caso em apreço, sucede-se uma pequena rebelião dos "bonecos" contra o seu criador, que os obriga a desempenhar sempre o mesmo papel (função de desmistificação do teatro).

Situação semelhante encontra-se ainda em *O chapéu mágico*, peça de Carlos Correia, na qual se realiza igualmente uma aliança entre os jogos verbais e a dimensão encantatória que a criança encontra em muitas das rimas que utiliza nas suas brincadeiras:

> CLARABELA
>
> Seremos de papelão,
> Mas com truques de magia
> E pozinhos de perlimpimpim, dentro de alguns momentos
> Já não será mais assim.
> Ora dá-me a tua mão e repete esta canção:
> «Tão balalão, cabeça de cão, orelhas de gato não tem coração.» (p. 14)

6. Os elementos expostos facilmente nos permitem concluir sobre a relevância que assume, na literatura para a infância actual, o trabalho com a palavra. Um trabalho que, por um lado, e pela via da intertextualidade, vai situar a criança em ambientes sonoros que lhe são familiares. Mas, também por outro, procura abrir-lhe as portas para as capacidades imensas que a língua pode proporcionar. Esta produtividade da língua, esta capacidade inventiva da palavra constituem experiências estéticas importantes que, uma vez vividas, certamente ajudarão a conduzir a criança

para os /nos mundos sempre renovados da literatura. Mundos em que as palavras e as frases despertam desejos de reencontros, como os expressos por Marcel Proust: "eu queria ler outros livros dele em que as frases fossem belas como aquelas..." (*O prazer da leitura*).

Bibliografia

BARTHES, Roland (1980), *S/Z*, Lisboa: Edições 70. (trad. de *S/Z*, 1970).

BARROS, Orlando (1981), *Ariô-Ariela*, Odivelas: Edições 1 de Outubro.

BORDINI, Maria da Glória (1986), *Poesia infantil*, São Paulo: Editora Ática.

CORREIA, Carlos (1982), *O chapéu mágico*, Lisboa: Sá da Costa.

DIJK, Teun van (1997), "Discourse as interaction in society", in van Dijk (ed.), *Discourse as social interaction*, London: Sage Publications, pp. 1-37.

FERREIRA, Caetano (s.d.), *O choupo andarilho*, Lisboa: Perspectivas e Realidades.

FIGUEIREDO, Violeta (1999), *Fala bicho*, Lisboa: Caminho.

FOWLER, Roger (1994), *Crítica linguística*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (trad. de *Linguistic criticism*, 1986).

MENÉRES, Maria Alberta (1980), *O que é que aconteceu na terra dos Procópios?*, Lisboa: Moares.

—— (1988), *À beira do lago dos encantos*, Lisboa: Rolim.

NEVES, Orlando (1991), *O tio Maravilhas*, Lisboa: Património XX.

PINA, Manuel António (1974), *Gigões e Anantes*, Porto: A regra do jogo.

PROUST, Marcel (1987), *O prazer da leitura*, Lisboa: Teorema.

TORRADO, António (1987), *Zaca zaca*, Lisboa: Rolim.

—— (1999), *Doze de Inglaterra*, Lisboa: Caminho.

SOARES, Luísa Ducla (1983), *Poemas da mentira e da verdade*, Lisboa: Livros Horizonte.

Em torno da GUERRA e da PAZ: uma despedida com regresso anunciado

Hanna Jakubowicz BATORÉO
(Universidade Aberta)

0. Nota prévia

Uma das metáforas conceptuais abordadas no presente texto, a metáfora O DEBATE É UMA GUERRA, que está na base da complexa tessitura das recorrentes intertextualidades analisadas – na citação de Joaquim Fonseca (2003), que remete para Miguel Sousa Tavares (2002), o qual, por sua vez, se reporta ao general McArthur 1945, – tem por objectivo uma projecção enquadradora sobre a jubilação da Professora Maria Emília Ricardo Marques.

Foi pela mão da Professora Maria Emília que, em 1997, entrámos no Departamento de Língua e Cultura Portuguesas da Universidade Aberta (DLCP). Foi também na sequência da sua herança imediata que nos coube – em sua substituição – desempenhar as funções de directora do DLCP, na qualidade de decana do Departamento, nos conturbados tempos decorridos entre a repentina jubilação da Professora, em Abril de 2002, e as primeiras eleições para Director de Departamento, em Outubro do mesmo ano. A perspectiva dos anos que desde a jubilação entretanto passaram permite-nos considerar que – tal como McArthur, citado por Sousa Tavares e retomado recentemente por Fonseca – também Maria Emília Ricardo Marques não abandonou ainda "o seu posto de observação". Retirou-se, apenas, tendo em vista um "período de tréguas". A sua despedida "não é um adeus, é (...) um até logo". E à semelhança dos protagonistas das outras históricas citações, sabemos que podemos esperar da sua parte o mesmo remate: "Tal como disse o general McArthur nas Filipinas, vou ali e já venho." (Miguel Sousa Tavares, 2002).

1. A imagem esquemática da GUERRA na conceptualização de eventos abstractos: Introdução

Na conferência de encerramento do Colóquio *Língua e Discurso* de homenagem ao Professor Joaquim Fonseca, realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto entre 20 e 22 de Novembro de 2003, o homenageado e prematuramente jubilado professor catedrático de Linguística, especialista internacionalmente reconhecido em Pragmática linguística, apresentou uma comunicação curiosamente intitulada "«Vou ali e já venho»: o discurso de uma despedida com regresso anunciado".

O texto da conferência de encerramento (Fonseca, 2003) tinha por base um outro texto de despedida, desta vez do jornalista Miguel Sousa Tavares, o qual – ao anunciar o cessar das suas funções no jornal *Público*, depois de dez anos de colaboração como um dos colunistas mais conhecidos, – publicou, a 25 de Janeiro de 2002, a sua última crónica, intitulada "Vou ali e já venho". Fazendo um balanço do desempenho ao longo dos dez anos de colaboração, Miguel Sousa Tavares declarava-se uma pessoa que cultivava "este imenso privilégio de ser colaborador do jornal de que sou simultaneamente leitor viciado e que, tanto quanto alcança a minha memória, é o melhor jornal português que eu conheci." Pesando os prós e os contras de uma saída anunciada,

o colunista referiu-se-lhe como a um "período de tréguas que, dependendo de circunstâncias pessoais, será mais ou menos longo" e rematava: "Voltarei, se a direcção do *Público* mantiver a porta aberta e quando me sentir disponível para tal. Não é um adeus, é – espero – um até logo. Tal como disse o general McArthur nas Filipinas, vou ali e já venho". Miguel Sousa Tavares utilizava, assim, uma estratégia de sedução, na singularização positiva da sua qualidade de autor com base numa frase famosa proferida por um general americano que, em plena guerra do Pacífico, durante o Segundo Grande Conflito Mundial, no seu ponto de observação e de comando nas Filipinas, se viu obrigado a retirar para a Austrália com o objectivo de poder, posteriormente, regressar em glória, com o compromisso de uma vitória assumida. Deste modo, o autor cria um texto argumentativo de forte carga emocional – a balançar entre o eufórico e o disfórico – desprendendo-se do seu passado e suscitando, com o inesperado remate, uma certa intranquilidade no leitor. O cerne do seu artigo é a constituição do debate entre o AQUI, de que parte, e o ALI, para o qual se ausenta, conceptualizando-o como um Espaço-Tempo de GUERRA. Esta conceptualização é realizada através da metáfora O DEBATE É UMA GUERRA – Cf. Lakoff e Johnson 1980, bem como os estudos posteriores desenvolvidos no enquadramento teórico da Linguística Cognitiva – efectuada entre o AQUI recente e imediatamente anterior ao presente da ruptura e o ALI (vagamente) futuro, segundo as linhas de análise discursiva propostas por Joaquim Fonseca (2003).

O AQUI do passado abrange os dez anos de actividade jornalística de Miguel Sousa Tavares, constituindo um balanço e a reafirmação das grandes linhas da actuação realizada que o Autor se propõe retomar no ALI futuro, sobre o qual perspectiva a retoma das mesmas linhas e dos mesmos parâmetros de acção. Do elogio feito ao *Público*, o Autor retira um auto-elogio, em que surge como um herói viciado no jornal com o qual mantém uma relação compulsiva: "Aqui e lá fora, não ignoro que muitas coisas vão suceder que me darão uma tremenda vontade de me voltar a sentar no computador e regressar numa sexta-feira de manhã. Mas é seguramente presunção minha pensar que farei falta aos que me lêem como escrever para eles me faz falta a mim. Pelo contrário, estou certo de que este período de tréguas que, dependendo de circunstâncias pessoais, será mais ou menos longo, só fará bem a mim e aos leitores." O lugar ao computador é a sua Casa, o seu "lugar de comando" e observação em que se dedica a esgrimir as armas aplicadas à ordem social: o *Poder da Palavra* ou, mais precisamente, o *Poder do Discurso*. É uma celebração de um Espaço-Tempo de identificação persistente com o universo do diário, de uma localização do desejo permanente, da coragem e, consequentemente, da visibilidade da missão do Autor: "Dizem-me os meus críticos que sou incapaz de dizer bem e que, portanto, passei dez anos a dizer mal de tudo. Não sou insensível à crítica e acho até que ela, factualmente, está, em grande parte, correcta. Pergunto-me é se poderia e deveria ter sido diferente. Qual é a verdadeira obrigação do jornalista e do colunista de opinião? Quem dará a notícia do mal, se eles não o derem?"

Por conseguinte, o ALI parece afigurar-se – por contraste – como a PAZ, como o abrigo do desgaste do AQUI; um Espaço-Tempo de silêncio e de invisibilidade procurada: "Dez anos dão-me o direito de também aspirar à paz das coisas inócuas. E nada melhor do que o meu próprio silêncio e resguardo para conseguir tréguas". No entanto, o ALI só aparentemente é um Espaço-Tempo favorável, pacífico e silencioso. É, de facto, um exílio voluntário do Autor, que fica com os olhos, a razão e o coração postos permanentemente no AQUI. O ALI acaba por se construir não como a PAZ, mas como a GUERRA: a guerra do autor consigo próprio, bem como com os outros autores, a guerra contra o insustentável apelo do AQUI e a inevitabilidade do regresso: "Chegou a altura de parar ou interromper. De fazer, pelo menos, uma licença sabática, dedicada a ler só o que os outros escrevem, a ler outras coisas, fora daqui e desta premência, a pensar no que

eu próprio escrevi, a tentar fazer outras coisas, ver as coisas mais de fora e mais desligado." Assim, construído ao longo do texto, o ALI afigura-se deserto de conteúdo específico, por remeter sempre para o AQUI, como uma resposta ao terror do desassossego e ao desamparo que oferece.

A pretensa distanciação entre o AQUI e o ALI leva à ALTERIDADE do EU. Numa primeira instância, o EU do ALI poderá olhar para o EU do AQUI para "ver as coisas mais de fora e mais desligado". No entanto, o remate final: "Vou ali e já venho" desfaz a distância. As razões de afecto levam o Autor a anular a ténue fronteira: o "já" implica a não-distância entre o EU do AQUI que parte: "Vou ali" e o EU do ALI do "e já venho". O regresso anunciado não permite despedidas; exige apenas uma distanciação no ESPAÇO-TEMPO do próprio EU com o objectivo de o enriquecer.

E foi assim, e na sequência da conceptualização da sua partida, acima traçada, que o homenageado Professor Joaquim Fonseca se despediu com um "Não é um adeus; é um até logo!" da plateia do Anfiteatro Nobre da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que o aplaudia em pé.

2. A conceptualização de fenómenos abstractos em termos de actividade bélica: GUERRA como Domínio de Origem

A metáfora conceptual O DEBATE É UMA GUERRA – tal como exemplificado pela análise do Joaquim Fonseca com base no artigo da autoria de Miguel Sousa Tavares – apresenta o mecanismo de funcionamento de um dos pilares conceptuais da Linguística Cognitiva. De acordo com este enquadramento teórico, a metáfora conceptual consiste na projecção da estrutura de um domínio cognitivo noutro, considerado como distinto. Esta projecção efectua-se através de uma série de correspondências ("mapping") ontológicas e epistémicas, fazendo com que os domínios mais abstractos da experiência sejam conceptualizados em termos de experiências concretas e imediatas (Fig. 1). No caso em apreço, um domínio abstracto, o DEBATE (no âmbito da alteridade do EU do próprio Autor), é conceptualizado como a GUERRA, entendida, aqui, na sua dimensão de experiência bélica concreta, executada através de uma série de componentes indispensáveis para a sua realização. Como experiência concreta, uma guerra é conceptualizada como (i) *um confronto* de dois adversários, dos quais – prototipicamente - (ii) *um ganha* e (iii) *o outro é derrotado*, enquanto o próprio confronto é organizado com (iv) o recurso a *armas* específicas e por *etapas*: há (v) *avanços* e (vi) *recuos* de ambas as partes, efectuados (vii) num *campo de batalha* de acordo com (viii) uma série de *estratégias* bem delineadas. Para que a metáfora conceptual funcione, as componentes do domínio da *experiência concreta* são projectadas sobre o *domínio abstracto*, criando-se *correspondências* entre as componentes dos dois domínios. Assim, num domínio abstracto do DEBATE existe, em geral, (i) *um confronto* entre *dois adversários*, em que (ii) *um ganha* e (iii) *o outro perde*, desenvolvendo-se a (iv) *discussão* – em que se *esgrimem as capacidades discursivas* – de acordo com o esquema da acção bélica por (v) *avanços* e (vi) *recuos* de ambas as partes. A especificidade do DEBATE em apreço consiste em aspectos que particularizam as partes beligerantes (i) e (ii): trata-se de uma guerra interna do próprio Autor entre (i) o EU do AQUI e (ii) o EU do ALI, em que (vi) o campo abstracto de batalha – entre o AQUI e o ALI – é um constructo abstracto efectuado pelo próprio Autor. Uma vez projectado sobre um domínio concreto e encontradas as correspondências entre os dois domínios – ou seja, uma vez efectuado o "mapping" conceptual entre os dois espaços mentais – , o abstracto aparece mais tangível e "apreensível" nas novas coordenadas concretas do espaço da experiência imediata.

Note-se que a metáfora conceptual da GUERRA é muito comum, quer na linguagem desportiva (vejam-se os *avanços* e os *recuos*, p. ex., *nos adversários* dos encontros de futebol, ou as peças de xadrez que *matam* – ou *comem* – as outras peças de acordo com as *estratégias* pré-estabelecidas das regras do jogo), quer na científica (observem-se os vírus que *atacam* as células para as *derrotar* ou – por extensão – os vírus informáticos que *atacam* os programas do computador e *eliminam* os dados armazenados) quer, ainda, na linguagem quotidiana da vida em sociedade. Neste último âmbito, observem-se os *jogos de poder*, efectuados a todos os níveis, nos espaços político, académico ou empresarial. Em todas as comunidades, há sempre quem queira, p. ex., *identificar previamente o inimigo* para – numa *estratégia de guerrilha* – o poder *eliminar* do jogo, com o objectivo de *poder avançar*, p. ex., num concurso e – já sem *adversários* (previamente *identificados*, *eliminados* e/ou *derrotados*) – de poder *ganhar a corrida* numa *investida final*.

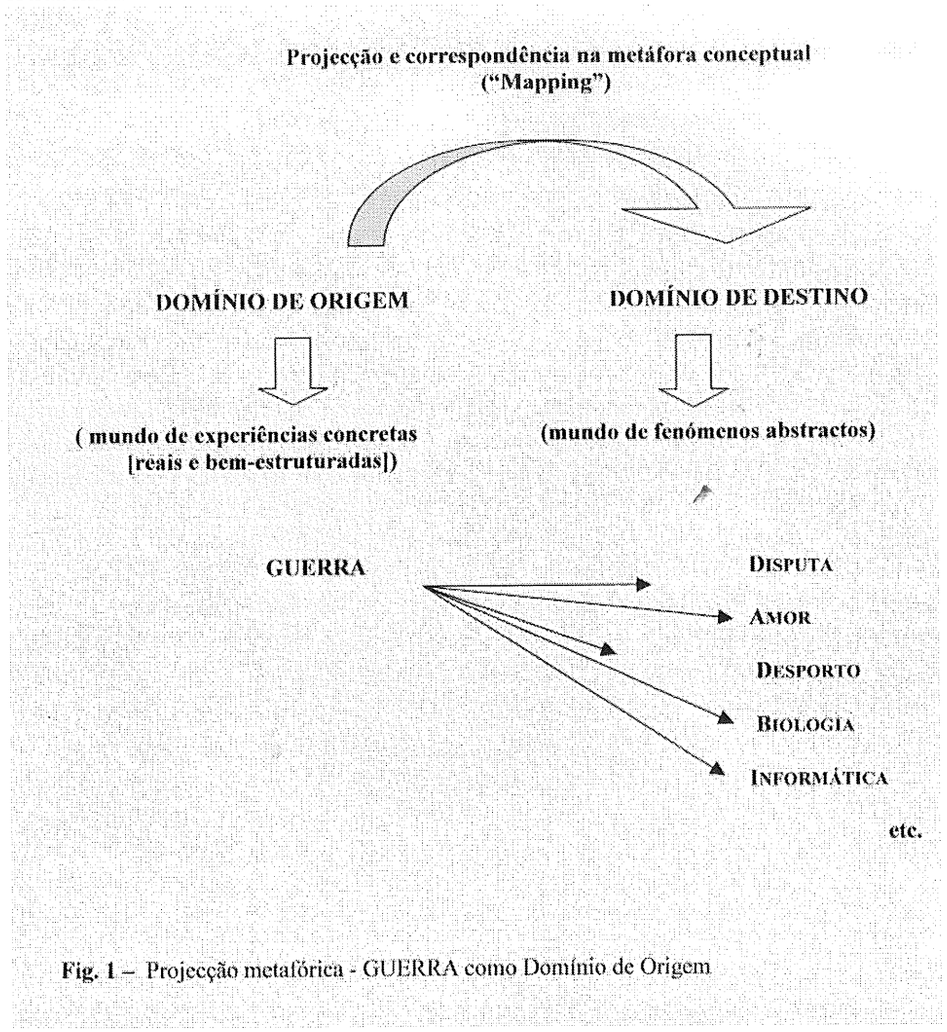


Fig. 1 – Projecção metafórica - GUERRA como Domínio de Origem

3. Metáforas utilizadas na conceptualização da GUERRA: GUERRA como Domínio de Destino

Muito rico em metáforas conceptuais é o discurso político. No entanto, quando o discurso político se debruça sobre a GUERRA, a conceptualização efectuada (Fig. 2) é diferente da que acima se apresenta. Neste caso, e ao contrário do que sucede na situação anterior, a GUERRA constitui o domínio abstracto, de difícil apreensão; é frequentemente tratada como um tabu que convém silenciar (total ou parcialmente) ou, então, exprimir – eufemisticamente – utilizando conceitos mais concretos (e/ou menos abstractos) e mais imediatos. A guerra real que mata e destrói pode ser conceptualizada de vários modos, conforme a *perfilação* (ou focalização) efectuada pelo transmissor da informação (político, jornalista, estropiado de guerra, etc.).

Caso paradigmático é o das Guerras do Golfo (de 1991 e de 2003). Os esquemas de conceptualização nelas utilizados apresentam-se transparentes num espaço de opinião do jornal *Expresso*, concretamente na coluna *Carta Branca*, em que, a 1 de Novembro de 2003, o colunista Carlos Medina Ribeiro escreve: "Em plena invasão do Iraque, um jornalista perguntou a um cidadão barrigudo (com uma espingarda obsoleta e "protegido" com sacos de areia) o que estava ali a fazer. "Defendo a minha terra" – respondeu ele. A mesma pergunta, feita a um soldado do outro lado, deu origem a uma displicente resposta: "Pagam-me para isto...". Mas o mais certo é que o primeiro tenha passado a ser referido como um «mercenário» e o segundo como um «libertador»."

O que transparece no texto citado encontra paralelismos com o que Lakoff (1992) demonstra no seu estudo pioneiro, centrado no discurso ocidental sobre a Primeira Guerra do Golfo (1991), exemplificando como o pensamento metafórico pode transformar *uma guerra ilegal* numa *guerra justa* ou num *mal menor*. Lakoff defende que existe uma série de metáforas de base que servem para operacionalizar o pensamento bélico. Assim, a racionalização da guerra é feita (1) através da metáfora utilizada pelo general prussiano von Clausewitz: A GUERRA É UM CÁLCULO DE CUSTOS/BENEFÍCIOS. De acordo com este enquadramento conceptual, as baixas e a destruição causadas pela guerra são aceites como um mal menor num confronto bélico em que os benefícios ganhos são a expulsão do invasor e o enriquecimento dos vencedores com o petróleo mais barato. "Pagam-me para isto...", declara o soldado das forças invasoras do Iraque, reduzindo a realidade em que se encontra a uma simples folha de cálculo.

No entanto, a legitimação da GUERRA – tal como aconteceu na Guerra do Iraque – pode ser alcançada pelo emprego de (2) uma outra metáfora: A GUERRA É UM CONTO DE FADAS. Esta conceptualização implica a identificação dos actores de guerra: *o herói, o vilão e a vítima*. No caso da Primeira Guerra do Golfo, do ponto de vista do analista ocidental (Lakoff, 1992), *o vilão* é o Iraque, *a vítima* é o Kuwait e *o herói* são os Estados Unidos. No caso da Segunda Guerra do Golfo, com base no discurso do trecho jornalístico acima apresentado, podemos distinguir duas perfilações diferentes: a iraquiana e a ocidental. Se a focalização da GUERRA for feita a partir da perspectiva de *um cidadão barrigudo (com uma espingarda obsoleta e "protegido" com sacos de areia), cuja actividade se resume na declaração: "defendo a minha terra"*, o *vilão* é "o soldado do outro lado", ou seja, são os Estados Unidos que invadiram o Iraque, enquanto o cidadão iraquiano que – abnegadamente – defende a sua terra do opressor desempenha, simultaneamente, o papel da *vítima* e do *herói*. No entanto, e tal como se refere no próprio texto: "mas o mais certo é que o primeiro tenha passado a ser referido...", ou seja, a focalização ocidental não corresponde à *perfilação* iraquiana. Assim, o "cidadão barrigudo" é conceptualizado como *vilão* e referido como

"mercenário", aparentemente manipulado pelo discurso bélico da parte iraquiana, enquanto "o soldado do outro lado", pago pela sua actividade, é conceptualizado como "libertador". No contexto da Segunda Guerra do Golfo, a metáfora utilizada é (3): NAÇÃO É UMA PESSOA e o Iraque é identificado com Sadam Hussein. Assim, a GUERRA não é dirigida contra o povo iraquiano, mas contra Sadam e o objectivo do "soldado do outro lado" é "libertar" o povo iraquiano do seu opressor: Sadam. Voltando à conceptualização: A GUERRA É UM CONTO DE FADAS, desta vez, *o vilão* é Sadam, *a vítima* é o povo iraquiano e – mais uma vez – o *herói* são os Estados Unidos.

A GUERRA de UM CONTO DE FADAS é (4) uma GUERRA JUSTA. Do ponto de vista iraquiano, uma GUERRA JUSTA é efectuada em "legitima defesa", enquanto que do ponto de vista dos americanos e dos seus aliados, se trata de uma "guerra de libertação". Como aponta Silva (2003b): "Na guerra do Golfo I, Bush-pai experimentou a história da «legitima defesa»: Sadam era uma «ameaça para o nosso petróleo». Mas a história mais convincente foi a da «libertação» do Kuwait». Na guerra do Golfo II, Bush-filho promoveu as mesmas histórias com algumas variantes: a associação de Sadam à Al Quaeda, variante da «legítima defesa», e o reconhecimento de que as vítimas são, não só o povo iraquiano, como também os países vizinhos e, até mesmo, o mundo inteiro, relativamente à história de «libertação»."

As metáforas utilizadas para a legitimação da GUERRA, e atrás exemplificadas de (1) a (4) (cf. Fig. 2) a propósito das Guerras do Golfo (I e II), são igualmente reconhecidas noutros contextos de GUERRA, tal como, por exemplo, na Guerra do Kosovo (Abrantes, 2001 e 2002) ou na Guerra Colonial (Batoréo 2003a e 2003b). No entanto, noutros contextos de discurso bélico, surge (5) a metáfora A GUERRA É UM CRIME. Uma vez acabada a guerra colonial (Batoréo 2003a e 2003b), o soldado português, inicialmente manipulado pela ideologia legitimadora da guerra, consubstanciada na célebre trilogia "Deus, Pátria, Família", toma consciência da sua realidade, focalizando – metonimicamente – A GUERRA como a causa original, *em que todos os seus participantes são perdedores*, engolidos pela sua máquina dilacerante. Assim, a catarse só pode surgir se a consciência das vítimas lhes permitir uma identificação correcta do poder destrutivo da GUERRA e um encaminhamento rumo à construção de uma realidade da PAZ.

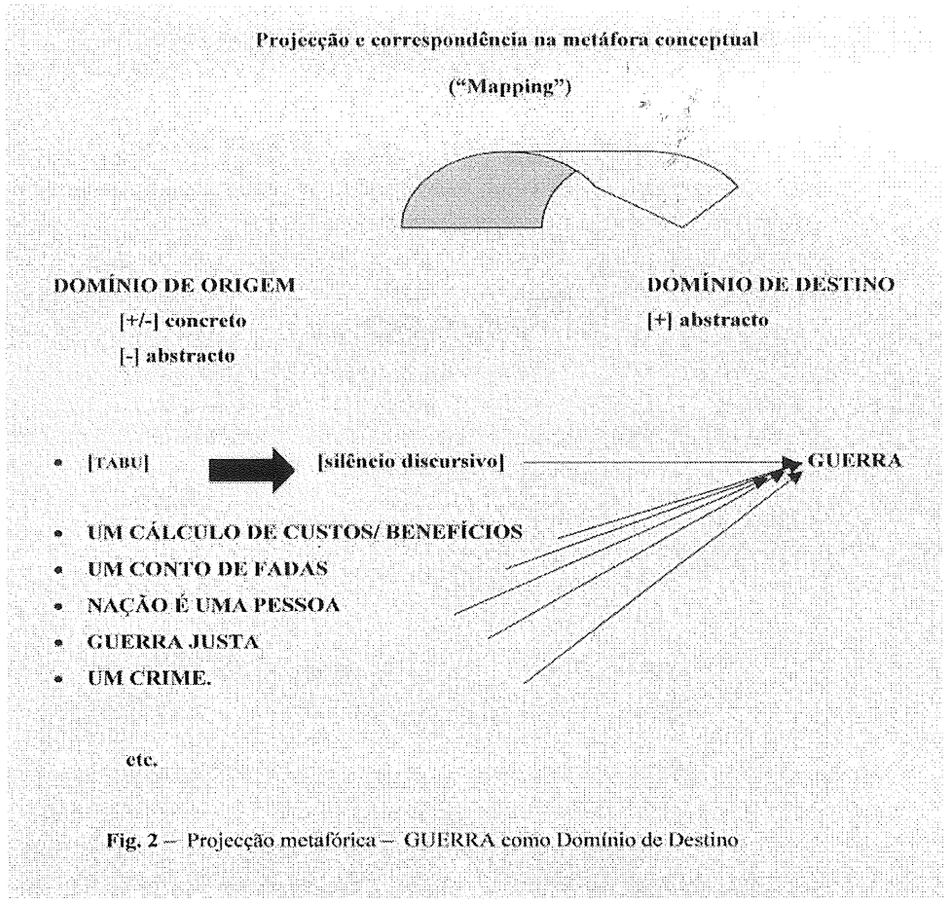


Fig. 2 – Projecção metafórica – GUERRA como Domínio de Destino

4. Em jeito de conclusão

A semântica tradicional não consegue abrir a porta à "simples" descrição da relação entre a palavra e o mundo extralinguístico, quer se trate de uma entidade quer de um estado de coisas. É esta a dimensão que a Linguística Cognitiva procura actualmente levar até às últimas consequências. O sistema conceptual que emerge da experiência humana no dia a dia está a servir de base para a semântica em sentido amplo. O problema está em encontrar regularidades na correspondência entre a dimensão conceptual – e não a do mundo real tal como ele é, mas de modo como o "apreendemos" e conceptualizamos - e a expressão verbal estudada em Linguística.

Com o presente estudo procurámos demonstrar, exemplificando, quais são as *regularidades* que se podem traçar quando se pretende (i) apresentar uma realidade abstracta (tal como um debate interior de um académico) em termos de uma actividade bélica de linhas mestras bem delineadas. A seguir, propomo-nos inverter os domínios entre os quais se operam as projecções e as correspondências metafóricas. Se, por um lado, a actividade bélica é bem determinada, por outro, (ii) a guerra real é um tabu com que, no fundo, não sabemos lidar. Para a fazer representar,

costumamos servir-nos de outras conceptualizações, mais próximas da nossa vida quotidiana, do nosso imaginário básico que nos transmite mais segurança para enfrentar o "indizível".

Acontece, no entanto, que quem utiliza as metáforas com grande destreza age sobre o imaginário e sobre as conceptualizações feitas por outros. Manipula-os. Domina-os. Exerce sobre eles um poder que só a palavra pode veicular.

Conforme mostram vários estudos elaborados para demonstrar a realização do mesmo tipo de conceptualização em diferentes línguas vivas, o poder cognitivo e comunicativo da metáfora conceptual pode vir a ser manipulativo e, mesmo, destrutivo.

Em jeito de conclusão, terminamos citando Lakoff: "The use of a metaphor with a set of definitions becomes pernicious when it hides realities in a harmful way" (1992: 463) e "(...) metaphors backed up by bombs can kill"(1992:481).

Nota: A grafia das metáforas conceptuais em maiúsculas constitui convenção no âmbito de Linguística Cognitiva.

Bibliografia

Abrantes, Ana Margarida
(2001) "Guerra, paz, ou pacificação? Aspectos semânticos e pragmáticos do eufemismo na imprensa", in: Silva, A. S. da (org.) (2001) – *Linguagem e cognição: a perspectiva da linguística cognitiva*, Braga: Associação Portuguesa de Linguística e Universidade Católica Portuguesa, 79-98.

Abrantes, Ana Margarida
(2002) *É a Guerra. O uso do eufemismo na imprensa. Um estudo contrastivo em Linguística Cognitiva*, Viseu: Passagem Editores.

Batoréo, Hanna Jakubowicz
(2004) "The taboo of war and WAR metaphoric conceptualisation: song lyrics of the Portuguese colonial war", in: Silva, Augusto Soares da (eds.) – *Linguagem, cultura e cognição: estudos de Linguística Cognitiva*, Coimbra: Almedina, 185-202.

Batoréo, Hanna Jakubowicz
(2003) "Modes of culture, taboos, and metaphor production in European Portuguese: what do we need WAR and WARIORS for?", in: *Researching and Applying Metaphor Conference – RAAM5 Conference*, University of Paris 13, September 3-5, 2003.

(2005) *Linguística Portuguesa – Abordagem Linguística*. CD Rom. Universidade Aberta, Lisboa.

Fonseca, Joaquim
(2004) "«Vou ali e já venho»: o discurso de uma despedida com regresso anunciado", in: F. Oliveira e I. M. Duarte (org.) – *Língua e Discurso*, Colóquio em Homenagem a Joaquim Fonseca, Corpo das Letras, Porto, 99-156.

Geeraerts, Dirk; Grondelaers, Stefan
(1998) "Vagueness as a euphemistic strategy" in: Athanasiadou, A. & Elzbieta Tabakowska (eds.) – *Speaking of Emotions*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 357-374.

Lakoff, George
(1992) "Metaphor and war: the metaphor system used to justify war in the Gulf", in: Pitz, M. (ed.) – *Thirty years of linguistic evolution. Studies in honour of René Dirvin on the occasion of his sixtieth birthday*. Philadelphia, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 463-481.

Lakoff, George
(2003) "Cognitive activism: the importance of cognitive linguistics for politics", communication presented at *Language, culture, and cognition. An international conference on cognitive linguistics*, Braga, July 16-18, 2003.

Lakoff, George; Johnson, Mark
(1980) *Metaphors we live by*, Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, George; Turner, Mark
(1989) *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press.

Orwell, George
(1946/1994) "Politics and the English language", in: George Orwell – *The Penguin Essays of George Orwell*, London: Penguin, 1994.

Silva, Augusto Soares da
(2003) "O poder cognitivo de protótipos, imagens e metáforas", in: *Revista Portuguesa de Humanidades*, Dez. 2003, Vol. 7, 13-75.

Silva, Augusto Soares da
(2004) "Semântica cognitiva e análise do discurso", in: F. Oliveira e I. M. Duarte (org.) – *Língua e Discurso - Colóquio em homenagem a Joaquim Fonseca*, Campo das Letras, Porto, 601-622.

Sousa Tavares, Miguel
"Vou ali e já venho", in *Público*, 25 de Janeiro de 2002.

A Comunicação Educacional Multimédia na Viragem do Milénio

José BIDARRA
(Universidade Aberta)

Introdução

Após mais de uma década de ensino em Comunicação Educacional Multimédia, no âmbito do mestrado dirigido pela Profª Maria Emília Ricardo Marques, importava discutir o modelo de aprendizagem seguido e a sua transformação pela introdução de novas tecnologias digitais em rede. Por altura da viragem para um novo milénio, resolvemos olhar para a obra feita e explorar um novo percurso para o mestrado, efectivamente o primeiro mestrado a ser realizado na Universidade Aberta.

O estudo que decidimos então iniciar[1] centrou-se na disciplina leccionada pelo autor (*Pedagogia e Tecnologia da Mediatização Video*) e tratou temas relativos à qualidade e à inovação do ensino, num contexto misto (ensino presencial e a distância).

No ano de 1999, a direcção do mestrado em *Comunicação Educacional Multimédia* (CEM) da Universidade Aberta, estabelecia novos objectivos a atingir pelos alunos desta pós-graduação, nomeadamente:

- aquisição dos fundamentos teóricos e conceptuais associados aos processos de comunicação em geral e à comunicação educacional em particular;
- aquisição de competências de análise crítica das características e do valor pedagógico e didáctico de situações, equipamentos e documentos a utilizar em contexto de comunicação educacional mediatizada;
- aquisição de competências no domínio da concepção, projecto e execução de documentos educacionais mediatizados (designadamente sob forma de blocos multimédia) a realizar por vivência activa do ambiente tecnológico de produção profissionalizada desses materiais.

Relativamente à disciplina que leccionámos - *Pedagogia e Tecnologia da Mediatização Vídeo* - foram definidos os seguintes objectivos para os alunos:

- desenvolver uma **capacidade técnico-crítica** para avaliar e trabalhar um produto vídeo, nomeadamente nas suas vertentes educativa, pedagógica e de inovação estética;
- compreender o universo dos conceitos específicos nesse domínio e o **contexto** em que são aplicados para ser possível estabelecer **conexões** semânticas através de linguagens visuais;
- aquisição de meios técnicos e práticos (**realidade expressiva**) para utilização didáctica dos respectivos produtos vídeo, a diversos níveis estratégicos de ordem pedagógica, entrosando o domínio visual na relação de outras informações expendidas;
- criação de um **guião final**, de narrativa linear ou não-linear, com interesse educativo, completo, documentado visualmente, com todas as indicações de sequência, texto, dados sonoros ambientais, directos, musicais.

O modelo de ensino adoptado continuava a ter um regime presencial e pós-laboral com a parte curricular do mestrado dividida em três blocos lectivos. O primeiro bloco era de carácter

teórico, sendo o segundo essencialmente prático e especializado por discursos tecnológicos. No último bloco entrava-se na fase de projecto e desenvolvimento, com duas componentes essenciais: a *Metodologia de Projecto* e a *Avaliação de Produtos Educacionais*. A dissertação final seria uma oportunidade para a integração das matérias estudadas e deveria, obrigatoriamente, incidir sobre um tema de comunicação educacional mediatizada. Cada bloco lectivo tinha a duração de 12 semanas.

A Introdução de Novas Tecnologias

Com base em experiências efectuadas anteriormente, decidimos nesse ano levar a cabo actividades de investigação/acção através da introdução de tecnologias hipermédia em rede, uma vez que estas:

- são estruturas que podem suportar o modo como a mente humana pensa, aprende e memoriza (por associação) palavras, imagens e sons.
- integram componentes textuais e audiovisuais em (hiper)mapas que facilitam o processo de descoberta e estendem a experiência individual, trazendo satisfação evidente aos aprendentes.
- permitem a resolução de problemas de forma criativa e colaborativa, com suporte em ferramentas cognitivas. Estas podem ser partilhadas em rede e servir de referência num processo de comunicação.
- facilitam a avaliação formativa através de hiperespaços baseados em mapas resultantes de processos cognitivos e afectivos, uma tarefa relativamente fácil para o professor ou tutor que segue o progresso do trabalho dos alunos.

A tese que se procurou testar experimentalmente pode resumir-se da seguinte forma: se os aprendentes necessitam cada vez mais da *Web* e da comunicação multimédia no seu processo de aprendizagem, eles necessitam de desenvolver habilidades que lhes permitam lidar com estruturas complexas em que o texto e o audiovisual se integram em novas formas (Mayes, 1993). Como se verificou através de estudo exploratório (Bidarra, 1998), um modelo que integre actividades multimédia é o mais adequado para promover o desenvolvimento de representações do conhecimento; estas podem ser baseadas em mapas cognitivos ou mapas de conceitos como veremos à frente.

O percurso que adoptámos para a investigação empírica pode ser representado por um quadro de actividades com uma sequência definida por nove pontos (Tabela 1).

Actividade	Objectivo	Agentes	Questões	Instrumentos
1. Análise de necessidades dos alunos	Definir uma abordagem da área científica	Alunos CEM	O que aprender, como, com que benefícios?	Entrevistas
2. Formação tecnológica	Criar bases tecnológicas e metodológicas	Alunos CEM	Como se criam hiperespaços multimédia?	Demonstração de *MindManager* e *Netmeeting*
3. Construção de um protótipo	Implementar hiperespaços fractais	Alunos CEM	Que habilidades são necessárias para criar hiperespaços?	*MindManager* e *Netmeeting*
4. Avaliação formativa	Verificar se o processo de aprendizagem é viável	Professores CEM	O processo traz vantagens e assegura uma didáctica?	Observação Registos vídeo
5. *Feedback* dos alunos	Verificar se o processo usado satisfaz as necessidades	Alunos CEM	Que aspectos metodológicos podem ser melhorados?	Entrevistas
6. Alterações e correcções	Optimizar a metodologia utilizada	Alunos CEM	Como melhorar os pontos mais fracos?	*MindManager e Netmeeting*
7. Avaliação sumativa	Verificar se os resultados da aprendizagem satisfazem	Professores CEM	Quais são os pontos fortes e fracos da aprendizagem?	Grelha de avaliação dos *portfolios* dos alunos
8. Validação	Determinar a opinião dos alunos	Alunos CEM	O processo corresponde às expectativas?	Questionário
9. Conclusões	Análise de resultados e recomendações	Professores CEM	O modelo pode ser aplicado a outros casos?	Mapas Relatório

Tabela 1 – Percurso adoptado para a investigação empírica.

Numa situação mista de ensino presencial e a distância, com um entrosamento de metodologias adequados aos dois modos de ensino, os alunos do mestrado em CEM funcionaram como autores e tecnólogos na concepção e produção de materiais hipermédia tratando o tema da *Mediatização Vídeo*, designadamente:

- seguiram o modelo proposto, com o fim de demonstrar as suas potencialidades, e responderam a um questionário final;
- apresentaram um trabalho final que constitui um recurso de aprendizagem disponível na *Web* (ver em http://www.univ-ab.pt/~bidarra/hyperscapes/).

Os 16 estudantes da disciplina *Pedagogia e Tecnologia da Mediatização Vídeo* foram convidados a participar numa experiência-piloto que consistia em desenvolver materiais hipermédia (hiperespaços) antes, durante e depois das sessões presenciais. Ou seja, tinham de estruturar conhecimentos e desenvolver mapas arborescentes que reflectissem a sua interacção com conhecimentos novos, com professores e com outros colegas. O objectivo da investigação, neste caso, era descobrir como pode evoluir um processo de aprendizagem quando um grupo de estudantes trabalha em conjunto, numa comunidade de aprendizagem *online* e *offline*, como arquitectos de hiperespaços conceptuais que se desenvolvem de um modo dinâmico e orgânico. A ênfase foi colocada nos níveis de compromisso e de motivação atingidos, bem como na qualidade final do material publicado em hiperespaços na *Web*, quando comparado com a tradicional aprendizagem em sala de aula. As ferramentas usadas para observação incluíram gravações em vídeo, registos de ecrã e anotações de actividades diversificadas.

A abordagem foi simples e pragmática: foram estabelecidas tarefas que permitissem a grupos de 2-3 alunos trabalharem em colaboração, tanto *online* como *offline*, com o objectivo de desenvolverem mapas cognitivos e hiperespaços sobre um determinado tema. Partindo de um mapa inicial muito simples (Figura 1), desenvolvido com o programa *MindManager*, os alunos produziram um mapa muito mais desenvolvido e complexo (Figura 2). As ferramentas e tecnologia usadas incluíram: *e-mail*, *conferencing* (*Netmeeting*, *BSCW*) e vídeo.

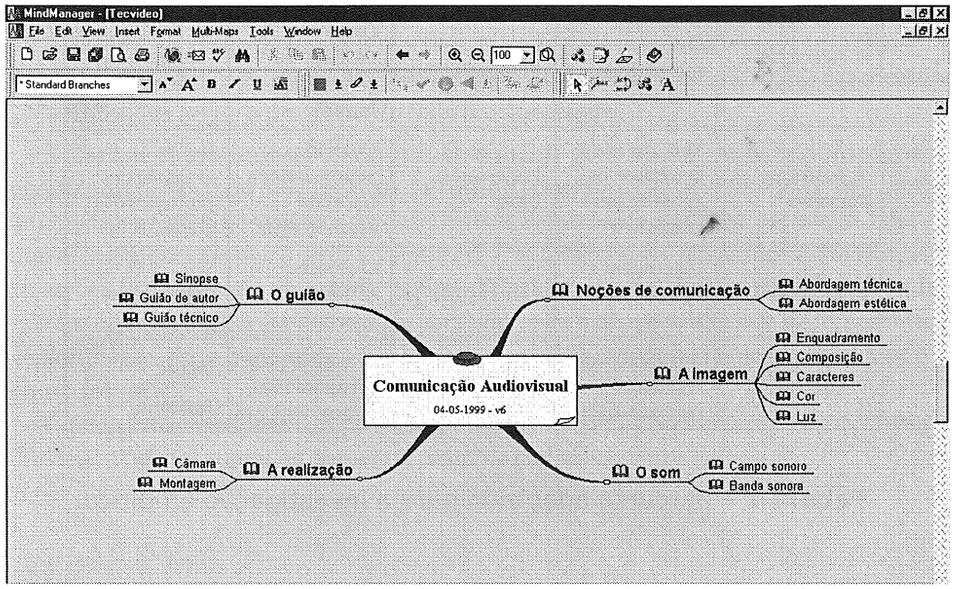


Figura 1 – Aspecto do mapa inicial sobre *Comunicação Audiovisual*.

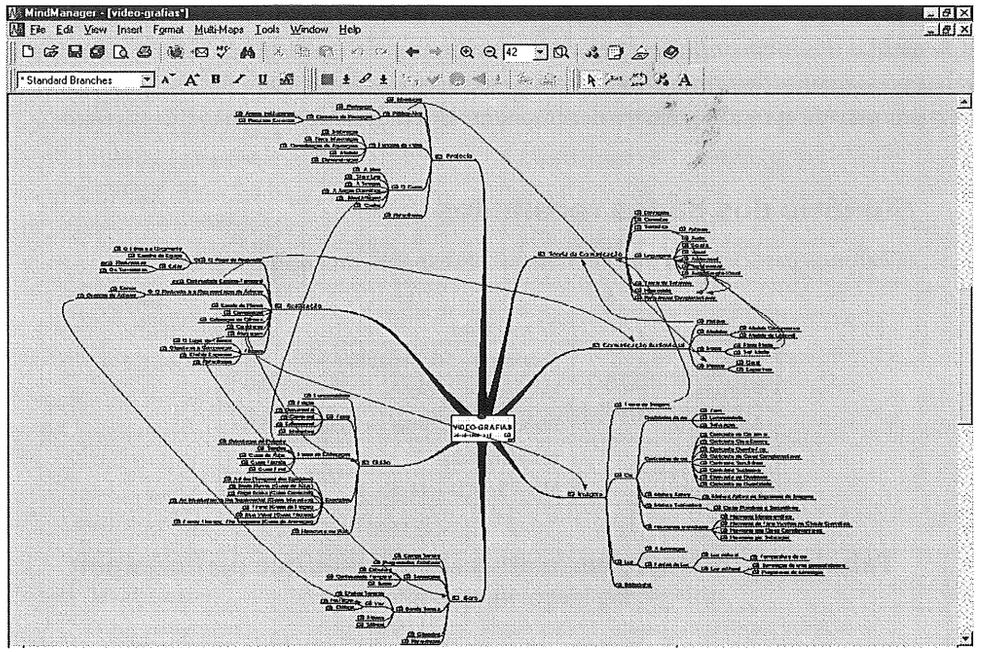


Figura 2 – Aspecto do mapa final desenvolvido pelos alunos.

Devido à natureza fractal dos mapas/hiperespaços, os estudantes podiam desenvolver o trabalho de um modo flexível, ligando-se às tarefas *online* ou *offline* conforme a sua conveniência, procurando criar estruturas arborescentes que representassem o conhecimento aprendido. A visualização é um aspecto importante deste processo, uma vez que os estudantes tendem a valorizar o mapa da estrutura dos conhecimentos à medida que adquirem novos elementos (Zeiliger, 1995). As ferramentas que permitem criar mapas cognitivos existem há já algum tempo, mas só nos últimos anos elas permitem, de um modo simplificado, a exportação desses mapas como páginas da *Web* (Gaines, 1995).

Procurámos ainda testar um novo modelo para interacção pessoa–máquina e pessoa-pessoa, tanto *online* como *offline*, que pode ser representado em função do espaço e do tempo uma vez que cobre várias possibilidades (Tabela 2).

Tipo de interacção	Ao mesmo tempo	Em tempo diferente
No mesmo espaço	Sala de aula com extensão (*Web*+vídeo)	Instalações *offline* (*MindManager*)
Em espaço diferente	Videoconferência e *chat* (*Netmeeting*)	Instalações *online* (*BSCW*, *e-mail*)

Tabela 2 – Tipo de interacção como função do espaço e do tempo.

Os testes preliminares com as tecnologias referidas mostraram que antes de se decidir implementar um curso *online* para ensino misto (presencial e a distância) é necessário testar e avaliar previamente determinados aspectos – técnicos e pedagógicos – para se poder assegurar que o processo de aprendizagem e o desempenho esperado dos alunos não fica em risco.

Sumário dos dados recolhidos

(17 alunos participaram na experiência; 14 responderam ao questionário)

Idade	27 a 45 anos
Sexo	Feminino – 10; Masculino – 7
Profissão	Docentes – 7; Outras – 10
Residência	Lisboa – 12; Outras localidades – 5
Equivalências	MB atribuído – 2
Notas finais	MB – 3; BCD – 11; S – 1

Tabela 3 – Informações relativas aos alunos que participaram na experiência-piloto.

	Fácil - 1	Acessível -13	Difícil - 0
Gostou desta disciplina:	Sim - 14	Nem por isso - 0	Não - 0
Quais foram as partes melhores?	Análise de vídeos; construção de mapas; trabalho em grupo; suporte *online*; acesso a novas tecnologias; debate na aula.		
Quais foram as partes piores?	Falta de tempo para as actividades; componente teórica excessiva; reduzida prática com ferramentas audiovisuais.		

Tabela 4 – Impressões acerca da disciplina (qualificação global).

Prefere as aulas tradicionais?	Sim - 0	Às vezes - 10	Não - 4
Prefere as aulas sem audiovisuais?	Sim - 1	Às vezes - 6	Não - 7
Prefere trabalhar individualmente?	Sim - 3	Conforme - 5	Não - 6
Prefere a avaliação por exame final?	Sim - 1	Talvez - 1	Não - 12
Pref. documentação em papel?	Sim - 4	Talvez - 6	Não - 4
Prefere submeter trabalho em papel?	Sim - 3	Talvez - 4	Não - 7
TOTAIS	**12**	**32**	**40**

Tabela 5 – Preferências no ensino-aprendizagem (aula tradicional vs. ensino assistido).

Prefere a interacção em sala de aula?	Sim - 13	Talvez - 1	Não - 0
Aprende melhor em grupos virtuais:	Pequenos - 9	É indiferente - 5	Grandes - 0
Aprende melhor se os debates *online* forem moderados?	Sim - 11	É indiferente - 3	Não - 0
Quantos colegas contactou através da *Internet*?	Nenhum - 0	Apenas alguns - 11	A maior parte - 3
TOTAIS	**33**	**20**	**3**

Tabela 6 – Utilização de espaços virtuais (grau de autonomia em ambiente virtual)

O que gostou no *MindManager*?	Facilidade de utilização; construção e mapeamento de temas e conceitos; sistematização e visualização de ideias.		
O que não gostou no *MindManager*?	*Design* da interface; língua inglesa; limitações gráficas; inserção de materiais audiovisuais.		
Classificação das ferramentas usadas	Suficiente: *e-mail* – 0 *BSCW* – 7 *MindManager* – 2 *Netmeeting* – 5	Bom: *e-mail* – 6 *BSCW* – 3 *MindManager* – 9 *Netmeeting* – 7	Muito Bom: *e-mail* – 8 *BSCW* – 4 *MindManager* – 3 *Netmeeting* – 2

Tabela 7 – Utilização de ferramentas em projectos (qualificação/classificação)

Ferramenta:	Insuficiente	Bom	Muito Bom
1. *e-mail*	0	9	5
2. *Word*	1	7	6
3. *Web browser*	4	8	2
4. *MindManager*	4	10	0
5. *BSCW*	4	10	0
6. *Netmeeting*	11	3	0

Tabela 8 – Grau de proficiência no uso das ferramentas (por ordem decrescente)

Grau de adopção da tecnologia digital
(escala *Likert* de 1 a 5; 1= mínimo, 5= máximo)

- Qual é o seu grau de interesse nos computadores e redes?
  Respostas: médio/máximo
- Quanto gostaria de saber acerca das aplicações informáticas/telemáticas?
  R: máximo
- Qual é o grau de facilidade com que usa o computador/*Internet*?
  R: médio
- Qual o grau de controlo que gostaria de ter num computador ligado em rede?
  R: máximo
- Qual o grau de utilidade que o computador/*Internet* têm no seu quotidiano?
  R: médio/máximo
- Que nível de integração dos computadores e redes prevê para o futuro do ensino-aprendizagem?
  R: máximo
- Como classificaria o perigo de nos tornarmos "escravos" do computador e da *Internet*?
  R: mínimo/médio
- Qual o nível de utilização que prevê vir a dar às ferramentas informáticas num futuro próximo?
  R: máximo

Comentários e sugestões

"A ilustração audiovisual foi o "mínimo indispensável" – portanto suficiente – mas tem potencial para uma abordagem mais desenvolvida".

"O tempo de visionamento de vídeos e respectiva análise poderia ser superior".

"Ter acesso ao máximo de informação logo no início. Mais tempo de acompanhamento do professor".

"Número de aulas insuficiente. O visionamento de vídeos foi suficiente mas a sua discussão e análise poderia ter sido mais aprofundada se houvesse tempo para isso".

"Mais actividade prática. Mais aulas sobre composição de imagem. Mais análise e visionamento de vídeos".

"Deveríamos ter mais visionamento de vídeos (filmes) e alguma prática com o equipamento".

"O número de horas do seminário é insuficiente".

"Devia existir uma possibilidade de integrar vários aspectos audiovisuais com a informática, áudio e vídeo (componentes dos outros seminários) com prática (*mixers*, câmaras, etc.)"

"O estudo técnico da produção de vídeo deveria ser reforçado com exemplos e prática de guiões, gravação e produção".

"Devia haver maior integração das duas componentes, sendo maior a componente de vídeo e menor a da exploração".

Impressão acerca da disciplina
(qualificação global)

De um modo geral, estabeleceu-se um clima de aprendizagem extremamente favorável graças à exploração (partilhada) de novas metodologias. As impressões recolhidas reflectem esse facto. No final das actividades ficou patente que não se tratava de um processo "fácil" e que envolvia muito trabalho da parte dos alunos. A "falta de tempo" foi referida pela maioria dos alunos e reflecte bem a transição de um estilo de aprendizagem passivo (aula expositiva) para um estilo de aprendizagem activo (construtivista). A componente audiovisual poderia ter sido mais desenvolvida, se o tempo dedicado à aprendizagem das ferramentas fosse reduzido; tal implicava que os alunos tivessem alguma experiência prévia com o tipo de aplicações usado. Para rentabilizar o tempo disponível optou-se por fornecer material teórico *online* que os alunos podiam consultar de modo autónomo (através do BSCW) e independentemente do programa estabelecido pelos professores.

Preferências no ensino-aprendizagem
(aula tradicional vs. ensino assistido)

As respostas a este ponto levam a crer que existe uma preferência nítida por processos de ensino-aprendizagem que são assistidos pelas tecnologias da informação e da comunicação (47,6%). Do mesmo modo se notou uma preferência por metodologias que se baseiam na colaboração e no trabalho de projecto. O número de respostas (38,1 %) aponta também para a preferência da aula tradicional e dos meios audiovisuais em determinadas circunstâncias, tal como já tinha sido observado no terreno.

Utilização de espaços virtuais
(grau de autonomia em ambiente virtual)

Apesar da preferência por uma aprendizagem "mais tecnológica", como constatámos no ponto anterior, verifica-se que em ambiente virtual (*online*) o grau de autonomia é relativamente baixo, isto é, a maioria dos alunos (58,9 %) perante uma situação de aprendizagem presencial (orientada pelo professor) trata a componente *online* como um mero acessório. De facto, as observações anteriores mostram que a componente *online* não substitui uma aula presencial, mas pode servir para apoiar todos aqueles que estão impossibilitados de se deslocar ao local em que é ministrado o ensino e/ou os que preferem exclusivamente aquele meio de comunicação (41,1 %).

Utilização de ferramentas em projectos
(qualificação/classificação)

Podemos inferir pelos dados recolhidos que há ferramentas que entram rapidamente nos hábitos dos alunos *(e-mail* e *MindManager)* e outras que são adoptadas com maior dificuldade (*BSCW* e *Netmeeting)*. Na realidade, verifica-se que os alunos só começam a gostar (ou não gostar) das ferramentas depois de terem alguma prática com elas. Sendo o *MindManager* a ferramenta mais importante, o treino neste caso foi muito mais intensivo, o que justifica em parte a melhor classificação dada a este *software* relativamente a outros (*BSCW* e *Netmeeting)*. A experiência

anterior com programas de produção do tipo *Office* parece ser um aspecto facilitador na adopção de outras ferramentas com as mesmas características de funcionamento, caso do *MindManager*.

Grau de proficiência no uso das ferramentas (por ordem decrescente)

Apenas para confirmar o anterior: verifica-se maior à-vontade com as ferramentas mais utilizadas, não existindo alguma anomalia com qualquer uma delas em especial. Curiosamente, ao introduzirmos como referência o processador de texto (*Word*) e o *browser* para a *Internet* (*Internet Explorer*), verificamos que estes são colocados pelos alunos abaixo do *e-mail*, ao contrário das nossas expectativas. Parece-nos indiscutível que, pela sua simplicidade e robustez, o *e-mail* é de facto a ferramenta mais popular e fácil de utilizar por qualquer pessoa – excelente para uma universidade manter o contacto com os seus alunos onde quer que estejam.

Grau de adopção da tecnologia digital (escala *Likert* de 1 a 5; 1= mínimo, 5= máximo)

Procurámos neste ponto obter as informações necessárias para fazermos uma estimativa sobre o percurso a seguir em termos de aplicação das tecnologias da informação e da comunicação em ambientes com uma pedagogia de raiz construtivista. As respostas apontam para a continuidade do processo de desenvolvimento que iniciámos, não se evidenciando qualquer resistência ou desilusão por parte dos utilizadores da tecnologia.

Conclusão

Embora o pequeno número de participantes (14) seja insuficiente para uma conclusão definitiva, podemos afirmar que, através da experiência-piloto que realizámos, obtivemos dados significativos com base nos modelos de interacção adoptados. Alguns dos problemas surgidos no decorrer das actividades são descritos na tabela 9.

Sintoma	Diagnóstico
Não querer participar	Problema de motivação
Desistir a meio	Problema de acompanhamento
Não saber o que fazer	Problema de habilidades/competências
Não demonstrar interesse inicial	Problema de sensibilização
Procurar soluções fáceis	Problema de recursos
Não reflectir o suficiente	Problema de desafio (fraco)
Actividade irregular	Problema de reforço/estímulo
Não colaborar com os outros	Problema de socialização
Não dar rendimento	Problema de metacognição
Não aprofundar questões	Problema de tempo

Tabela 9 – Quadro comparativo de sintomas e diagnósticos.

Ficou demonstrado que não basta oferecer os conteúdos na *Internet*; na prática os estudantes não podem limitar-se a "descobrir" a informação, eles devem poder tratá-la e reorganizá-la conforme a sua vontade e opinião crítica. Assim sendo, descrever um ambiente como construtivista só faz sentido se ele tornar possível para o utilizador acrescentar à sua compreensão dos factos e anotar as suas ideias no material original. Porém, ficou demonstrado que é necessário continuar a desenvolver as ferramentas para o estudante tratar e reorganizar os conteúdos, permitindo-lhe reestruturar o material de aprendizagem através de mapas cognitivos ou mapas de conceitos, aplicando texto, vídeo ou multimédia. Estamos ainda num processo inicial de desenvolvimento das ferramentas que amplificam os nossos processos cognitivos apesar de actualmente se multiplicarem as ferramentas para distribuição ou partilha da informação. Hoje, o mestrado em Comunicação Educacional Multimédia inicia um novo ciclo com a sua versão *online* suportada numa plataforma *Web* e apoiada em ferramentas multimédia da última geração.

Notas

[1] Este estudo seria posteriormente integrado nos trabalhos de investigação doutoral do autor.

Referências

Bidarra, J., Mason, R. (1998). The Potential of Video in Open and Distance Education. *Revista Ibero-Americana de Educación a Distancia* (*RIED*), UNED - Madrid, Dezembro de 1998.

Gaines, B. R., Shaw, M. L. G. (1995). *Concept Maps as Hypermedia Components.* http://ksi.cpsc.ucalgary.ca/articles/ConceptMaps/CMa.html (13-02-1998).

Mayes, T. (1993). *Hypermedia and Cognitive Tools.* http://www.icbl.hw.ac.uk/ctl/mayes/paper9.html (05-01-98).

Zeiliger, R. (1995). *Concept-Map Based Navigation in Educational Hypermedia: A Case Study.* http://www.irpeacs.fr/~zeiliger/ARTEM96.htm (09-03-98).

As várias vozes da escrita poética de José Craveirinha

Glória de BRITO
(Universidade Aberta)

Escrever para mim é reviver através de outrem,
é uma maneira de reter a vida.

(José Craveirinha)

O poeta fundador da literatura moçambicana

José João Craveirinha (1922-2003) que a morte levou no dia seis de Fevereiro de 2003, aos oitenta anos, dizia-se *um aprendiz de poeta*, apesar de ter deixado uma obra inigualável. Nascido em Lourenço Marques, filho de um português, natural de Aljezur e de mãe moçambicana de Xai-Xai de etnia ronga – um dos oito principais grupos etnico-linguísticos de Moçambique, lega-nos memórias de duas culturas: europeia e a africana. José Craveirinha dizia que tinha nascido duas vezes: a primeira no dia do parto e a segunda no dia em que tomou consciência que era mestiço. E desde que *descobriu que era mestiço*, passou a exibir a sua identificação preferencial com a cultura herdada do lado materno, como exprime nos seguintes versos:

> Minha Mãe:
> Trago a resina das velhas árvores
> da floresta nas minhas veias
> E a sina de nascença
> no meio das badaladas à volta da fogueira
> tu sabes como é sempre uma dor nova
> sabes ou não sabes, minha Mãe?[1]

Galardoado com o Prémio Camões em 1992, Craveirinha é considerado o maior poeta africano de língua portuguesa e, em particular, um dos fundadores da identidade moçambicana. Referindo-se à sua importância na cultura moçambicana, Mia Couto sublinha que *Craveirinha está para Moçambique como Camões está para Portugal*[2], não havendo distância entre escritores contemporâneos e antigos em Moçambique, como acontece na literatura portuguesa. Mia Couto salienta ainda: *do ponto de vista da intensidade, da maneira como ele marcou toda uma geração, inclusivamente os prosadores como eu, ele é uma espécie de marco, de fundamento, é o nosso chão, é o chão da nossa literatura*[3]. Também Francisco Noa manifesta o seu sentimento de pesar pelo desaparecimento do poeta e de outros fundadores da moçambicanidade:

> Há, sensivelmente, dois meses, quando recebi a notícia da morte de Noémia de Sousa, apercebi-me que se consumava o fim de uma era: a era dos fundadores. E, se o sentimento de perda foi, nesse momento, enorme, agora, com a tua morte, tornou-se extremo. Porque, afinal, a sequência da sensação de perda passa obviamente por aqueles que, como tu e a Noémia, fundaram a nossa literatura. Falo dos já idos Rui Nogar, Fonseca Amaral, Orlando Mendes, Aníbal Aleluia, Rui Knopfli.
> E a grandeza da perda reside não só por tu e eles terem sido os alicerces da literatura moçambicana, mas sobretudo por terem criado e alimentado a utopia da nossa emancipação e da nossa cidadania[4].

José Craveirinha é criador de uma obra poética, cuja originalidade se distingue pela exploração das potencialidades sonoras, lexicais, sintácticas, semânticas e significantes da língua portuguesa, criando uma nova linguagem poética pela combinação do português e do ronga e pela *introdução de marcas ético-culturais próprias do universo moçambicano tradicional*[5], tendo por isso merecido vários prémios[6]. É igualmente autor de inúmeros textos e entrevistas publicados em diversos jornais e revistas tanto em Moçambique como em Portugal. Aliás, o poeta iniciou a sua actividade como jornalista, nos anos quarenta, no semanário *O Brado Africano*[7], órgão informativo da Associação Africana. A partir dos anos cinquenta, colaborou igualmente noutros jornais e revistas, designadamente: *Notícias, Itinerário, Tribuna, Mensagem* (Casa dos Estudantes do Império), *Nova, Notícias de Bloqueio, Caliban*[8]. No entanto a sua colaboração mais significativa encontra-se no jornal *O Brado Africano* para o qual escrevia crónicas, poemas, pequenos textos de ficção (agora reunidos no livro de contos *Hamina e Outros Contos*) e artigos sobre desporto. Não esqueçamos que Craveirinha foi jogador de futebol em dois clubes moçambicanos e treinador de atletismo.

As vozes contidas na enunciação poética de *Xigubo*

Fazendo uma incursão pela obra poética de J. Craveirinha, constatamos que o poeta *era um homem que tinha facetas múltiplas*[9], tributárias dos momentos históricos e políticos, bem como das vivências familiares e profissionais, determinantes na sua trajectória literária. Estas configurações múltiplas manifestam-se, analogamente, em estilos e discursos variados: narrativo, descritivo, elegíaco, lírico, épico e profético, decisivos nos vários itinerários temáticos do autor: a negritude, a moçambicanidade e o comprometimento social e militância política[10].

Partindo de alguns poemas e aspectos que consideramos significativos nas obras *Xigubo* (1964) e *Maria* (1998), ou seja as suas primeira e a última publicações poéticas[11], tentaremos caracterizar algumas particularidades discursivas da escrita poética de J. Craveirinha. Em particular analisar alguns fenómenos dialógicos que intervêm nas várias vozes que ressoam nos poemas e cujas modulações se vão adaptando à especificidade do enaltecimento, da ironia, da sensualidade, da revolta, do grito ou da indignação. Como afirma Mikhail Bakhtine: "Le discours rapporté, c'est le *discours dans le discours, l'énonciation dans l'énonciation*, mais c'est, en même temps, *un discours sur le discours, une énonciation sur l'énonciation*"[12]. Por conseguinte, o modo como as vozes directas ou indirectas intervêm na construção dos enunciados permite caracterizar o estilo poético do autor.

Com Craveirinha, a poesia moçambicana e a língua portuguesa abrem novos caminhos, adquirindo feições inovadoras no plano estético e da reinvenção da linguagem. Esta energia nova que o poeta transfere para o leitor está presente logo, no poema de abertura da sua primeira obra *Xigubo*[13], sendo extensiva ao conjunto dos vinte e dois poemas nela inseridos. Predomina, nos poemas desta obra, a voz de um enunciador, *marcado*[14] pelo estado de sofrimento e de opressão dos seus irmãos moçambicanos, deixando transparecer a sua atitude ora de revolta pela injustiça do sistema colonial, ora de exaltação racial, telúrica, cultural e linguística da identidade moçambicana e africana em geral. Esta exaltação emerge com maior intensidade nos poemas "Manifesto", "Hino à minha terra", "Xigubo" e "África", expressa por um léxico português e ronga, e num tom virulento, sensual, agressivo, impetuoso e gritante.

No poema "Xigubo" (p. 9), o enunciador descreve uma dança guerreira ancestral, incorporando na enunciação fragmentos de enunciados rituais (*Culumba! Culucumba!; Dum-dum!/ Tantã!)* e levando o leitor a aceder ao ambiente mágico e tradicional convocado no poema. No interior do discurso poético, distinguimos as vozes colectivas das *velhas tribos da margem do rio*, conservando a intensidade rítmica própria da atmosfera da dança guerreira, e as apreciações encomiásticas do enunciador alusivas a esta prática ancestral:

> E as vozes rasgam o silêncio da terra
> enquanto os pés batem
> enquanto os tambores batem
> e enquanto a planície vibra os ecos milenários
> aqui outra vez os homens desta terra
> dançam as danças do tempo da guerra
> das velhas tribos juntas na margens do rio.

O discurso enaltecedor do enunciador domina o poema, contrapondo à civilização colonizadora a beleza, o poder, a sensualidade e a magia dos cantos, das crenças e dos objectos fetiche da tradição africana.

Em "Manifesto" (p. 33), a voz do enunciador enaltece a superioridade da raça negra, por um processo metonímico e anafórico, criando sucessivas imagens da realidade africana sugeridas pela (trans)figuração dos elementos do corpo. Trata-se de um longo poema de cariz exclamativo e épico, cuja matriz sintáctica, semântica e polifónica se assemelha à do poema "Mãos" de Francisco José Tenreiro[15]. A voz do sujeito funde-se com as vozes de outros africanos, para glorificar a beleza do corpo, exaltar a heroicidade dos chefes guerreiros e afirmar o poder dos objectos totémicos e das crenças ancestrais, acusando os colonizadores de preconceitos raciais e de apropriação da riqueza africana:

> Oh! E meu peito da tonalidade mais bela do breu
> e no embondeiro da nossa inaudita esperança gravado
> o tótem mais invencível tótem do Mundo
> e minha voz estentória de homem do Tanganhica
> do Congo, Angola, Moçambique e Senegal.
> Ah! Outra vez eu chefe zulo
> eu azagaia banto
> eu lançador de malefícios contra as insaciáveis
> pragas de gafanhotos invasores.

Também no poema "Hino à Minha Terra" (p. 21) se ergue uma voz plural na qual se cruzam as vozes humanas (do enunciador e dos seus irmãos moçambicanos) com as vozes antropomorfizadas da terra (identificada com a figura da Mãe), dos ventos, das árvores, e dos animais:

> – Quissimajulo! Quissimajulo! – Gritamos
> nossas bocas autenticadas no hausto da terra.
> – Aruângua! – Responde a voz dos ventos na cúpula das micaias.

A modelação dos tons de cada voz vai desvelando ao leitor um universo cosmogónico, transfigurado pela força *interventiva da palavra* (A. Leite, 1991: 130) aqui bivalente, com valor de exaltação e de acusação.

Exaltação da beleza telúrica e cromática e da fertilidade da terra: a sensualidade das árvores, as cores quentes e o sabor dos frutos; a beleza e agilidade selvática dos animais e das aves. Recorrendo à enumeração, à repetição, às exclamações e às metáforas – figuras recorrentes da técnica retórica de J. Craveirinha –, o enunciador ressalta, num tom enérgico e apologético, a superioridade, a quantidade, a variedade e a riqueza do mundo geográfico e cultural moçambicano.

Em contraponto a esta linha de exaltação da cultura étnica ancestral e dos objectos de culto, ergue-se a voz acusadora do sujeito poético, no poema "África" (p. 15), para denunciar os mecanismos da acção colonizadora. A forma de denúncia dos actos enunciados no texto é modalizada por verbos e seus argumentos que expressam, por parte do enunciador, atitudes de sarcasmo, desdém, indiferença e escárnio pelos valores religiosos e culturais impostos por uma colonização exploradora e hipócrita.

Encontramos nesta faceta interventiva da poética de J. Craveirinha vários registos e tons. As formas de denúncia e de recriminação variam em tom e discurso, atingindo por vezes o extremo da violência verbal: imprecação, invectiva, vitupério, praga, maldição. Em "Imprecação" (p. 24), o enunciador amaldiçoa os actos hipócritas, prometendo retribuir da mesma forma. Em "Grito Negro" (p. 13) pragueja, profetizando a inversão da situação de opressão: *Sim/ Eu serei o teu carvão/ Patrão!* A imagem da antevisão da vitória sobre o jugo colonial e da futura nação independente é profetizada pela voz de um enunciador que integra outras vozes provenientes do passado e do futuro, no poema "Poema do Futuro Cidadão" (p. 18): *E/ tenho coração/ gritos que não são meus somente/ porque venho de um País que ainda não existe.*

No poema "Mamanô" (p. 43), o poeta insere na enunciação o grito de desespero de mufana, *órfão de mãe viva*, exportada para as roças de S. Tomé: *Voz de mufana/ alagou a cidade com seus soluços de acusação/* (...) *E toda a sina atirada desesperadamente/ num grito cheio de vazio como nossa vida:/ Mamanôôô...! Mamanôôô...!".*

No contexto da narração poética de um facto histórico (deportação de duzentos e vinte homens e cinquenta e três mulheres), o efeito da incorporação do grito de mufana em língua ronga (*Mamanôôô...!*), ecoando num processo repetitivo, reproduz a fidelidade à língua étnica, marcando a faceta realista. Porém, subjacente a este grito, manifesta-se também a indignação do poeta, apontando as consequências dramáticas da deportação, entre as quais a orfandade. Esta temática da infância está representada igualmente no poema "Afinal... A Bala do Homem Mau" (p. 49) que traduz a situação da criança do bairro suburbano, nua, abandonada que, ao roubar para sobreviver, é alvo da agressão colonial. E ainda em "Um Céu Sem Anjos de África" (p. 55), que foca o contraste ente a menina filha de mãe negra, sem dinheiro para se curar, e a menina rica, filha de *pais arianos.*

Em «Elegia à Minha Avó Fanisse» (p. 45), o poeta narra a *estória* da avó que morreu em Michafutene e denuncia, sob forma de sinédoque generalizante, a invasão e a transformação do espaço tradicional africano pelo colono português:

> Ninguém zangou avó Fanisse
> ninguém cuspiu sina de Fanisse
> ninguém roubou mandioca
> ninguém bateu
> ninguém matou Fanisse?
> Português abriu estrada na machamba
> buzina de Thornicroft lá longe
> espantou cabrito de cocuana Mabota
> passarinho de bico encarnado
> fugiu!

Parece-nos que o recurso à interrogação, no interior do discurso poético, instaura uma insinuação, levando assim o leitor a validar a acusação, reconhecendo que o Português é de facto o culpado pela morte de Fanisse, do seu meio ambiente e das suas tradições. Recorde- se que a adulteração do espaço africano, pela intromissão do elemento civilizacional europeu e suas consequências físicas e culturais é uma temática recorrente nos escritores moçambicanos e angolanos, nos anos cinquenta e sessenta. Na poesia de J. Craveirinha, essas marcas são traduzidas pelas imagens da oposição entre a cidade de cimento e a cidade de caniço, paradigmas das assimetrias sociais.

A sinédoque agencia ainda outra imagem sugerida pela figura da avó, cuja voz indirecta, diluída na do sujeito poético, invoca a memória do passado e os objectos anímicos.

Tomámos como exemplo algumas composições que contêm elementos das isotopias dominantes em *Xigubo*, estreitamente ligados. Abordámos, igualmente, alguns fenómenos de dialogismo operados no discurso poético e as vozes intervenientes na enunciação: a do enunciador, as do outro (humano, natural e animal) e a do poeta refractada no texto, denunciando, acusando e exaltando. Outros temas e vozes ligados à realidade social quotidiana são representados em *Xigubo*, em particular a exploração do magaíza ("Gado Mamparra-Magaíza" e "Subida") e a prostituição ("Mulata Margarida").

A linguagem metafórica e veemente utilizada em *Xigubo* e a tendência narrativizante[16] constituem traços característicos do discurso poético de J. Craveirinha, igualmente presentes em *Karingana ua Karingana*. Existe também, nestas obras, alguma afinidade a nível da linguagem, dos sujeitos poéticos e dos processos de representação da realidade referencial, que contrastam com a linguagem, as temáticas, as vozes e a estética criadas na obra *Maria* de que nos ocuparemos seguidamente.

O rigor de uma poesia que vem de dentro

Na última publicação de *Maria* (1998), J. Craveirinha acrescentou cento e cinquenta e dois poemas aos quarenta e oito da primeira edição (1988), distribuindo-os por quatro livros. Trata-se de um novo livro, segundo o poeta, resultado do que ele *foi anotando ao longo do tempo, desde a lancinante partida de Maria, em Outubro de 1979*[17]. Numa entrevista concedida a Virgílio de Lemos[18], o escritor afirma que, quando os poemas ficam muito tempo na gaveta, o poeta pode escolher *as palavras exactas, os materiais adequados.* De facto, a obra *Maria*, na opinião de Virgílio de Lemos, *oferece alguns dos melhores momentos da poesia portuguesa contemporânea, numa língua portuguesa de uma grande clareza* (*Idem*, 31). José Craveirinha acrescenta que se há um grande rigor na poesia de *Maria*, é porque *ela vem de dentro.*

No conjunto da obra poética de J. Craveirinha, *Maria* marca a diferença pelo elevado grau de subjectividade, pelas formas poéticas breves e densas nas quais se vai construindo um lugar em que o "eu" encena a sua dor sentida (*verdadeiras lágrimas*), presta a sua veneração à esposa e evoca o passado em comum. A estrutura em quatro livros está, de certo modo, associada à evolução diacrónica do estado emocional do enunciador, sob o efeito da *partida de Maria.* A dor e a inquietação assumem o primeiro plano nos Livros I e II, dando gradualmente lugar à saudade

e à solidão nos Livros III e IV. Nesta perspectiva, poderemos considerar que a poesia de *Maria* se aproxima de um discurso autobiográfico e confessional, na medida em que traduz com sinceridade e retrospectivamente situações da vida íntima e familiar do poeta. O sujeito enunciador coincide com o escritor e homem histórico que assume as confidências e os sentimentos construídos na escrita e ainda enriquecidos por entrevistas várias, focando as mesmas confissões. Este discurso, caracterizado por um lirismo depurado, privilegia o tom panegírico – traço característico da homenagem, da elegia fúnebre e amorosa –, mas igualmente o subjectivismo (*uma maneira intimista de render justo preito à memória de um ente muito querido*)[19], traduzindo, com uma autenticidade invulgar, as emoções pessoais do poeta, prematuramente enviuvado. Assim, a evocação da sua *tão bela esposa* é expressa em registos diferentes que assumem as formas de elegia e de canto ou hino religioso, de inspiração cristã[20], nas quais o poeta tenta ultrapassar o luto, convertendo a vida e a morte de Maria em imagens de veneração e de perpetuidade dos sentimentos.

Nesta obra, predomina a voz do sujeito poético, na primeira pessoa gramatical, num diálogo constante com a esposa, destinatário dos poemas. Por conseguinte, o sujeito gramatical "tu" é recorrente na maioria dos poemas e as (imaginadas) falas de Maria são retomadas na enunciação do sujeito enunciador. Embora aquele co-enunciador (Maria) pareça reduzir-se a um simples papel de figuração, a sua presença é pressentida no dialogismo criado nos poemas, pelas interrogações e invocações. O co-enunciador (que se constitui como o desdobramento do próprio "eu") a quem o sujeito poético se dirige, leva o leitor a escutar várias conversações construídas ao longo da obra, em diferentes situações específicas: *Por mais imperceptíveis/ no lar continuo escutando/ compassivos sinais da tua voz/ de ausência* (p. 163). O poema "O idílio recomeçado" (p. 113) é um exemplo das realizações dialógicas presentes na obra:

O idílio recomeçado

Eu?
Neste nosso idílio recomeçado
posso não ser pontual
mas faltar não falto
no lugar aprazado.

E tu?
No novo amor que nos casa
aceitas minhas flores
sem falar como de costume.

Há um espaço no texto para as confissões e reflexões do enunciador (a voz interna monologada) a propósito da natureza e efemeridade humanas, do mistério da vida e da morte, da solidão e destino do homem, conferindo ao discurso um carácter sublime: *Quando um homem chora/ é uma ferida mal sarada/ que nos olhos sangra/ com pena dele.* (p. 62); *Minha Maria melhor do que ninguém/ sabia que jamais/ meus devaneios/ a traíram./ Nos ilógicos parênteses da vida/ fúteis paixões não atraiçoam/ um único amor/ de sempre.* (p. 71). Há igualmente espaço para a voz do outro (os amigos), em discurso directo, exprimindo apreciações e reacções refrigeratórias: *Então meu caro Zé/ o que é isso?/ Paciência./ Maria foi descansar.* (p. 61).

Nos versos de *Maria* desfila a memória de Maria, evocada nas imagens de esposa e mãe e, juntamente, são convocados os filhos e amigos, os objectos e os espaços domésticos, sociais e políticos (a casa, o hospital, a prisão, a igreja, o cemitério...), assim como os momentos afectivos

e situacionais de um passado partilhado entre o poeta e a mulher amada. Na convocação desta anterioridade, assumem particular relevo os anos vividos na prisão, as rusgas e perseguições à família e o afastamento de amigos[21]. Pelo jogo das imagens e do uso de um léxico intimista, litúrgico e elegíaco, a recordação desse passado aviva a expressão da dor da despedida e da ausência, do luto, da solidão e do silêncio. Multiplicando os seus estados afectivos, o sujeito enunciador, na voz de um "eu", usando um tom lírico e sublime, sacraliza o seu amor e agradece-o à mulher amada[22]: *Ah!/ Queridos lenços monologando/ sua liturgia de vida./ Tesouros de um ontem/ guardando lembranças na gaveta./ Sedosos./ Relíquias.* (p. 70).

Com efeito, hoje não são frequentes as obras em que o poeta exprime as suas emoções de uma forma tão sincera e comunicadas num lirismo afectivo e confessional, fazendo lembrar Almeida Garrett, em *Folhas Caídas*. O léxico de Maria, bem diferente do de *Xigubo* e restantes obras, é reinvestido de traços afectivos e reflexivos, imprimindo nos versos a sensibilidade do poeta e suscitando, por vezes, a comoção do leitor. O signo lexical *flores* acompanha a evolução dos poemas, simbolizando os vários momentos, actos e gestos rituais da mesma realidade, ou seja, da morte. Esta recorrência tem como efeito suavizar e metaforizar o semantismo disfórico do lexema morte, nunca explícito, no entanto implícito em várias realizações semânticas, metaforizadas: *irregressável viagem, infinito deserto do silêncio, sentida despedida.*

Conclusão

J. Craveirinha manifesta em *Xigubo* a vitalidade de uma geração que criou os alicerces da nova literatura moçambicana, na qual se integra, em particular, Noémia de Sousa (1922- 2002). As vozes que se erguem na obra instauram a ruptura com a poesia anterior de matriz europeia e vinculam-se às raízes e problemas da realidade moçambicana. Nesta perspectiva, o poeta reinventa uma nova língua, violando algumas regras da morfologia, da sintaxe e da semântica do português padrão, de forma a incorporar as expressões do léxico ronga e a oralidade na escrita. Esta impregnação confere uma nova fisionomia ao significante e imprime uma plasticidade susceptível de adaptação aos temas da realidade étnica e às novas formas estéticas. Assim, este novo instrumento permite a J. Craveirinha convocar no discurso as vozes representativas da tradição do universo cósmico e da sua mundividência.

Notas

[1] José Craveirinha, Karingana ua Karingana, Maputo, Associação dos Escritores Moçambicanos / Instituto Nacional do Livro e do Disco, com o apoio do Instituto Camões, 1995, 3ª edição, p.36.

[2] Afirmações de Mia Couto na entrevista dada à jornalista Catarina Solano de Almeida, do canal televisivo Sic, disponíveis no artigo "José Craveirinha desaparece aos 80 anos", página da Internet http://www.sic.pt/article13684visual4.html, 6/02/2001.

[3] Ibidem.

[4] Francisco Noa, "Adeus, Zé", in Proler, nº 7, Maputo, Janeiro / Fevereiro 2003, p.6.

[5] Veja-se o artigo de Ana Mafalda Leite, "José Craveirinha e a reinvenção da Língua Portuguesa", in Revista Nortisul, nº 2, Outubro/ Dezembro, Lisboa, 1991, pp.46-47.

[6] Além do Prémio Camões, destacam-se o Prémio de Ensaio (1961), o Prémio Alexandre Dáskalos da Casa dos Estudantes do Império (1962), o Prémio Nacional de Poesia de Itália (1975), o Prémio Lótus da Associação dos Escritores Afro-Asiáticos (1983), Prémio Vida Literária da Associação dos Escritores Moçambicanos (1997), o Prémio Rui de Noronha (1998), e ainda várias medalhas de homenagem.

[7] *O Brado Africano* foi fundado pelos irmãos José e João Albasini, juntamente com Estácio Dias e o Dr. Karel Monjardim Pott (1918-1932 e 1933-1974). Entre 1955-1958 editou um suplemento literário, "cuja vocação (...) foi a de cobrir uma poesia medularmente vinculada ao chão moçambicano." (Manuel Ferreira 1985, 14).

[8] Sobre a fundação e vida dos periódicos moçambicanos, veja-se: Ilídio Rocha, Catálogo dos Periódicos e Principais Seriados Editados em Moçambique (1854-1975), Centro Nacional de Documentação e Informação de Moçambique, Maputo, 1980.

[9] Mia Couto, Idem.

[10] Fátima Mendonça (1988, 19-47) e Pires Laranjeira (1995, 277-284) estabeleceram as várias fases da evolução da poesia de José Craveirinha.

[11] Em 1998, José Craveirinha publicou também *Contacto* (crónicas), Maputo, Ndjira.

[12] Mikhail Bakhtine, Le Marxisme et la philosophie du Langage: essai d'application de la méthode sociologique en linguistique, Paris, Editions de Minuit, [1929] 1977, p.161.

[13] A primeira edição de *Xigubo* foi publicada em 1964, pela C.E.I. (Casa dos Estudantes do Império), na colecção Autores Ultramarinos. No entanto, em 1962, José Craveirinha publicara uma colectânea de poemas intitulada *Manifesto* que ganhou o prémio Alexandre Dáskalos, num concurso da C.E.I. Esta colectânea abria com o poema "Manifesto" e o poema "Xigubo" situava-se no meio da obra. Quando o poeta publicou *Xigubo*, inseriu nele os poemas daquela colectânea, alterou a ordem de sequência e acrescentou mais nove. Assim, *Xigubo* abre com o poema "Xigubo" e o poema "Manifesto" passou para o meio do livro. *Xigubo* é uma palavra ronga de origem onomatopaica (evoca o som do tambor), significa uma dança de exaltação guerreira que se realiza antes e depois da batalha.

[14] Expressão utilizada por Dominique Maingueneau, Eléments de Linguistique pour le Texte Littéraire, Paris, DUNOD, [1986] 1993, p.97.

[15] Francisco José Tenreiro, Coração em África, Lisboa, Editor África, 1982, p.103-104.

[16] Veja-se o artigo de Gilberto Matusse "A Modernidade em José Craveirinha: Narratividade, Poesia Objectiva e Espírito Messiânico", *Proler*, Edição Especial Craveirinha, Maputo, 2002, pp.29-31.

[17] Fernando J. B. Martinho, "Edição completa de Maria, de J. Craveirinha: Elegíaca desmesura", in J. Letras, 7 Outubro, 1998, p.26.

[18] José Craveirinha, "La poésie, l'autre pouvoir", propos recueillis par Virgílio de Lemos, in Notre Librairie : Littérature du Mozambique, nº 113, avril - juin 1993, Paris, CLEF, pp.30-32. Esta entrevista decorreu antes da publicação da última edição de Maria.

[19] José Craveirinha no Pórtico de Maria, p.8.

[20] Note-se que nas outras obras de José Craveirinha, a presença da religiosidade é, fundamentalmente, de inspiração animista. Veja-se o artigo de António Jacinto "Representação da Herança Vitalista em Obra Poética de José Craveirinha" in revista maderazinco 2003, online, na página do site: http://www.maderazinco.tropical.co.mz/artigos/craveirinha.htm.

[21] Devido à sua militância política na FRELIMO, foi sujeito a várias rusgas, perseguições e quatro anos na prisão (entre 1964 e 1969). Esteve na mesma cela com Rui Nogar e Malangatana. No livro Cela I, Maputo, INLD, 1980, J. Craveirinha exprime esta experiência dolorosa e denuncia a repressão do sistema colonial.

[22] Ana Mafalda Leite considera que o amor e exaltação consagrados à mulher são ainda extensivos a Moçambique, terra-mãe do poeta. Veja-se Ana Mafalda Leite, "Homenagem ao poeta moçambicano José Craveirinha" in Proler, Edição Especial 2002, Maputo, p.35.

Bibliografia

CRAVEIRINHA, José [1964] 1980 *Xigubo*, Lisboa, Edições 70.

CRAVEIRINHA, José [1974] 1995, *Karingana ua Karingana*, Maputo, INLD.

CRAVEIRINHA, José [1988] 1998, *Maria*, Lisboa, Caminho.

FERREIRA, Manuel 1985, *No Reino de Caliban III*, Lisboa, Plátano Editora.

LARANJEIRA, Pires 1994, *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa*, Lisboa Universidade Aberta.

LEITE, Ana Mafalda 1985, "Permanência e Transformação das Formas Tradicionais na Poesia de José Craveirinha" in *Les Littératures Africaines de Langue Portugaise: A la Recherche de l'Identité Individuelle et Nationale. Actes du Colloque Internationale* (Paris 28, 29, 30 novembre, 1 décembre 1984), Paris, Fondation Calouste Gulbenkian, Centre Culturel Portugais, p. 377-384.

LEITE, Ana Mafalda 1991, *A Poética de José Craveirinha*, Lisboa, Veja.

MENDONÇA, Fátima 1988, *Literatura Moçambicana: a história e as escritas*, Maputo, Faculdade de Letras e Núcleo Editorial da Universidade Eduardo Mondlane.

NOA, Francisco 1998, "O Espaço Mítico em José Craveirinha" in *A Escrita Infinita*, Maputo, Livraria Universitária, UEM, p. 21-35.

SECCO, Cármen Lúcia Tindó 2003, "Craveirinha e Malangatana: cumplicidade e correspondência entre as artes" in *A Magia das Letras Africanas. Ensaios Escolhidos sobre as Literaturas de Angola, Moçambique e alguns outros diálogos*, Rio de Janeiro, ABE Graph Editora/Barroso Produções Editoriais, p. 218-235.

Der Beitrag der Suggestopädie und der neuen Medien zur Mehrsprachigkeitsdidaktik: Saarbrücker Erfahrungen mit der Vermittlung romanischer Sprachen

Waltraud BUFE & Wolfgang BUFE
(Universität des Saarlandes)

Les barbares sont les monoglottes de demain.

(Claude Hagège)[1]

Il faut que l'apprenant s'habitue à déceler, dans la surface du texte (écouté/lu), des indices systématiques, découlant, soit de formes textuelles prototypiques, soit de l'opposition sens en langue vs. sens en discours, ce dernier étant inscrit dans le cadre situationnel-institutionnel de l'acte de communication, sens à relier à des opérations d'inférence – cet ordre ne pouvant être atteint qu'en tenant compte du type de contrat de communication assumé.

(Maria Emília Marques)[2]

1. Zielvorstellung

Der nachfolgende Beitrag stützt sich auf eine kritische Auswertung von Erfahrungen mit Lehrveranstaltungen zur Mehrsprachigkeit, die wir an der Universität des Saarlandes, in Wirtschaftskreisen sowie in gemeinsamen Fortbildungsseminaren sammeln konnten. Nach allgemeinen Überlegungen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und zur Methodenfrage soll in einem weiteren Schritt der Einsatz der Suggestopädie vorgestellt und schließlich der Medieneinsatz abgehandelt werden. Eine Bilanz soll über die Kompatibilität von Suggestopädie und Technologie Aufschluss geben.

2. Mehrsprachigkeitsdidaktik

Seit einiger Zeit ist die Mehrsprachigkeit in aller Munde. Doch ist sie wirklich so neu? Im Folgenden möchten wir einige Beispiele dafür anführen, dass über Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik schon seit geraumer Zeit nachgedacht wird. So finden sich beispielsweise Ansätze im Fischerlexikon *Sprachen*, das bereits 1961 von Heinz F. Wendt (für die romanischen Sprachen s. bes. S. 238 - 263) herausgegeben wurde. In den siebziger Jahren hat Philipps den *AAC Tourist*-Kurs (für Deutsch sowie 29 weitere Sprachen mit Kassetten) veröffentlicht. 1971 hat Fritz Abel über *Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts* berichtet (Abel 1971). Ebenfalls 1971 ist bei Klett der *Grundwortschatz Deutsch in sechs Sprachen* (*Deutsch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Englisch, Russisch*) erschienen (Oehler et al. 1971). Auch Max Mangold von der Universität des Saarlandes hat sehr früh das Lesen von Evangelien und Märchen als Mehrsprachigkeitstraining empfohlen. Seine Devise ist dabei, sich vertrauten Kulturgütern in der Muttersprache auch in anderen Zielsprachen zu nähern. 1982 hat Manfred

Görlach *Wilhelm Busch: Max und Moritz polyglott (deutsch, englisch, französisch, italienisch, lateinisch)* herausgegeben (Görlach 1982), 1994 folgte *Wilhelm Busch: Max und Moritz in den romanischen Sprachen* (Görlach 1994).

1995 sind im Verlag Volk und Wissen die vier Bände zum Englischen (Sörensen 1995), Französischen (Telling 1995), Lateinischen und Griechischen (Wittstock 1995) sowie Slawischen im deutschen Wortschatz (Müller 1995) erschienen. Das *Dicionário 6 Línguas (Português, Inglês, Francês, Alemão, Espanhol, Italiano)* wurde 1995 in Portugal vom Verlag Porto Editora verlegt. Einen ähnlichen Ansatz finden wir auch im Französischen bei Henriette Walter *L'aventure des langues en Occident* (Walter 1994) und *L'aventure des mots français venus d'ailleurs* (Walter 1997). Ebenfalls 1997 hat Michel Banniard in Frankreich *Du latin aux langues romanes* veröffentlicht (Banniard 1997). Michael Mader schließlich hat im Jahr 2000 die *Lateinische Wortkunde für Alt-und Neusprachler. Der lateinische Grundwortschatz im Italienischen, Spanischen, Französischen und Englischen* herausgebracht (Mader 2000). Diese wenigen Beispiele aus der Vielzahl der einschlägigen Veröffentlichungen mögen genügen, um zu verdeutlichen, dass die Mehrsprachigkeit heute ein viel diskutiertes Thema ist.

2. 1 Standorte der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Bei den oben angeführten Beispielen geht es um ein Angebot verschiedener Sprachen, nicht schon immer um eine systematische Mehrsprachigkeitsdidaktik[3]. Diese ist vor allem in einer Parallelisierung der Sprachen und einer systematischen Didaktisierung zu sehen. Fragen wir zunächst, wo die Mehrsprachigkeit heutzutage im Wesentlichen beheimatet ist. Bisher ist sie in Deutschland hauptsächlich an der Universität zu finden. Es gibt zwei große Zentren: zum einen in Frankfurt mit den Professoren Klein und Stegmann, die das *Eurocom Projekt* leiten (Klein-Stegmann 2000; Stoye 2000; Kischel 2002), zum anderen in Gießen mit Professor Meißner, der sich ebenfalls schon seit Jahren mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik befaßt (Meißner-Reinfried 1998). Auch in Frankreich, Italien, Spanien und Portugal forschen Universitäten über dieses Thema und zwar vor allem mit dem *Lingua Projekt EuRom 4* (Blanche-Benveniste et al. 1997). Ebenso beschäftigt sich Louise Dabène an der Universität von Grenoble mit dem *Projet européen GALATEA : pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes* (Dabène 1992).

Gegenüber der Fülle der hier angeführten schriftlichen Zeugnisse zur Mehrsprachigkeit erweist sich die didaktische Nutzung multilingualer Medien eher als *parent pauvre* des Sprachunterrichts (Bufe 2002). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik scheint die Medien gar nicht oder kaum zu berücksichtigen. Beispielsweise läßt sich in der *Mehrsprachig-keitsdidaktik* von Meißner/ Reinfried (1998) nur ein einziger Beitrag zu diesem Bereich finden, oder in dem Themenheft „Sprachenübergreifend Unterrichten" (*Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2001) ist die Lage nicht anders. Allenfalls in den Lernprogrammen wie z.B. im Begleitmaterial von Blanche-Benveniste lassen sich Medienansätze finden. Hierbei handelt es sich aber mehr um *Produkt*medien als um *Prozess*medien wie z.B. Fernsehen oder Internet.

3. Präsenzunterricht versus Distanzlernen

In unseren Ausführungen möchten wir zeigen, dass Mehrsprachigkeit dann besonders effizient vermittelt werden kann, wenn interpersonale Methoden mit technologisch mediatisierten

Verfahren kombiniert werden. In diesem Zusammenhang stellen sich folgende Fragen: Soll die gleichzeitige Erlernung mehrerer Sprachen vorrangig interaktiv im Präsenzunterricht oder eher technologisch vermittelt im mediengestützten Distanzunterricht[4] erfolgen? Anders gefragt, welches sind die spezifischen Leistungen der beiden Zugriffsmöglichkeiten?

Der Präsenzunterricht an der Saarbrücker Romanistik bietet den Vorteil, dass ohnehin schon mehrere Sprachen durch die Anwesenheit von Studierenden unterschiedlicher romanischer Sprachen vorhanden sind. Nicht nur Studierende des Französischen, sondern auch des Italienischen, Spanischen und Portugiesischen versammeln sich im *Cours multilingue*. Der Einwand, es könne sich in diesem Fall nicht um idealtypische Sprachvorbilder handeln, da die Kompetenz der noch auszubildenden Studierenden unter Umständen ja noch nicht weit entwickelt sei, hat im Anfangsunterricht nur bedingt Gültigkeit, da es hier ja lediglich um die Grundlegung der jeweiligen Sprache geht. Im Übrigen ist ein Italianistik- oder ein Hispanistikstudent in der Regel über das Anfangsstadium der entsprechenden Sprache weit hinaus, so dass er im Vergleich zum reinen Anfänger sehr wohl als Experte gelten kann. Auch darf die Identifizierung der Lerner mit nichtmuttersprachlichen Sprechern nicht unterschätzt werden, da sie hinsichtlich unterschiedlicher sprachlicher Merkmale wie z.B. Sprechduktus, unter Umständen einfacher zu verstehen sind als die entsprechenden *native speakers*. Und so haben die konkreten Erfahrungen des multilingualen Unterrichts in der Tat gezeigt, dass die Studierenden in der Lage waren, *ihre* romanische Sprache den Anfängern adäquat vorzustellen. Ein auf Lernerautonomie fußender Sprachunterricht bietet ihnen nämlich die Möglichkeit, die Fachgrenzen von Hispanistik, Lusitanistik, usw. Zu überschreiten und die jeweiligen Sprachen in einem gesamtromanischen Kontext einem neuen Publikum vorzustellen. Die ansonsten nebeneinander herlaufenden „Fachvertreter" der einzelnen romanischen Sprachen bekommen hier also reichlich Gelegenheit, ihre Sprache den anderen vorzustellen. Hierfür sind diejenigen Präsentationstechniken geeignet, die die jeweilige Sprache in ihrem kulturspezifischen Kontext darbieten. Beispielsweise wurde Italienisch von einem als Gondoliere verkleideten Studenten in sehr anschaulicher Weise mit den entsprechenden Realien, mit italienischer Musik einschließlich der landestypischen Gestik und Mimik angeboten. Gerade die Mehrsprachigkeitsdidaktik scheint besonders geeignet, neue didaktische Wege zu erkunden. So stellt die „mehrsprachige" Studentenschaft - auch verschiedene *native speakers* waren darunter - grundsätzlich ein schönes Potential für methodische Kreativität dar, die in ihrer Originalität sogar gestandene Fachleiter beeindrucken dürfte.

Eine weitere Möglichkeit, die Mehrsprachigkeit verfügbar zu machen, ist der Einsatz von multilingualen Medien. Im Unterschied zu vorgefertigten Lernprogrammen, wie sie im Fernstudium angeboten werden, geht es uns hier um authentische Sendungen aus dem Fernsehen, die über Video oder als direkte Live-Sendungen unterrichtlich abgerufen werden können, sowie um den Einsatz gezielter Internet-programme. Im Unterschied zum direkten Fremdsprachengebrauch unter den Lernern - *idealiter* in gemischt nationalen Gruppen - im Sinne des sprachlichen Eigennutzes, kommt das Sprachangebot hier von außen. Man könnte diesen Sprachgebrauch als Fremdnutzung bezeichnen, d.h. man macht sich das ohnehin vorhandene multilinguale Medienangebot einfach zu Nutze. An dieser Stelle sei eigens betont, dass es sich nicht um vorgefertigte Lehrmaterialien wie etwa beim Fernstudium handelt, sondern um eine didaktische Verwendung von authentischen Sendungen und Programmen, wie sie von der breiten Öffentlichkeit ohnehin genutzt werden.

4. Suggestopädie versus Technologie
4.1 Warum Suggestopädie?

Interpersonale Mehrsprachigkeitsdidaktik erfordert den Einsatz besonderer Methoden. Für die Erlernung einer einzigen Fremdsprache steht erfahrungsgemäß schon eine Reihe unterschiedlicher Methoden zur Verfügung. Hier stellt sich zunächst die Frage, ob es eine oder mehrere spezifische Methoden für die Mehrsprachigkeitsdidaktik gibt oder ob es lediglich um eine Anwendung bekannter Methoden auf mehrere Sprachen geht. Der gleichzeitige Zugriff auf mehrere Sprachen gibt dem Sprachvergleich eine besondere Vorrangstellung. Bisher war der Sprachvergleich beim Einzelspracherwerb primär zwischen L1 und L2 angesiedelt. Beim mehrsprachigen Ansatz hingegen ist der Vergleich zwischen L1, L2, L3, Ln prioritär. Wie wir hier sehen, geht es nicht nur um einen binären Vergleich, sondern gleich um eine wesentlich erweiterte Vergleichsstruktur, da sich die Anzahl der Sprachen erheblich erweitert hat. Dass bei den romanischen Sprachen zahlreiche strukturähnliche Merkmale vorliegen, sei hier zunächst einmal ausgeblendet. Im Vergleich zur Relation L1/L2 ist bei der Relation L1/Ln der sprachliche Input massiv angestiegen. Diesem quantitativen Aspekt gilt es dadurch gerecht zu werden, dass eine oder mehrere Methoden gefunden werden müssen, die der (Un)menge von neu zu erwerbenden Daten besonders gerecht werden können. Hier sehen wir besonders in der Suggestopädie einen ökologisch relevanten Ansatz, da bekannter Maßen ein großer Input von Sprachdaten bewältigt werden kann. Ferner sollte es eine Methode sein, die sich nicht einseitig an der Zielsprache orientiert, sondern sich ausdrücklich zum bilingualen Grundprinzip bekennt. Das ist mit der Wahl der Suggestopädie gegeben. Die bisherigen Erfahrungen mit dieser alternativen Lehrmethode stützen sich auf einzelne Sprachen. Das Neue unseres Ansatzes liegt darin, dass wir die Suggestopädie auf die gleichzeitige Erlernung mehrerer Sprachen anwenden und sie mit mediengestützten Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik verbinden.

4.2 Warum Medien? oder: Vergleich von interpersonalem und mediatisiertem Unterricht

Bevor wir die Frage beantworten, ob sich suggestopädische Verfahren auf die interpersonale Didaktik beschränken müssen, oder ob sie auch auf mediengestützte Verfahren der Mehrsprachigkeitsdidaktik anwendbar sind, möchten wir zunächst auf den Aspekt Unterrichtstechnologie und Mehrsprachigkeit zu sprechen kommen. Während im interaktiven Unterricht neben suggestopädisch aufbereiteten Texten vor allem die Studierenden selbst als Sprachträger zu Worte kommen, bieten die Medien unterschiedliche Formen der Mehrsprachigkeit an. Es handelt sich hier also um eine mediatisierte Form der Mehrsprachigkeit. Letztere kann sowohl in ein und derselben Sendung, wie etwa bei ARTE oder in verschiedenen Sendungen gleichen oder ähnlichen Inhalts wie z.B. bei EURONEWS vorkommen. In diesem Zusammenhang interessieren uns authentische Fernsehsendungen und Internetprogramme, die von Haus aus mehrsprachig angelegt sind. Bevor konkrete Beispiele vorgestellt werden, möchten wir fragen, worin nun der eigentliche Unterschied zwischen dem interpersonalen und dem technologischen Ansatz liegt.

Während es sich bei den Studierenden um *Lernerkompetenz* handelt, wobei das jeweilige Niveau je nach Leistungsstand variiert, bieten uns die genannten Medien ein Sprachangebot von authentischen Sprechern, den sogenannten *native speakers* an, also verschiedene Muster einer *idealtypischen Kompetenz*. Dem Präsenzunterricht mit unmittelbarer Nähe im ersten Fall steht

hier die Ferne oder mediatisierte Nähe im zweiten Fall gegenüber. Ist der Mehrsprachigkeitsunterricht aber überhaupt auf beide Komponenten angewiesen? Genügt nicht die eine oder die andere?

Hier stellt sich die Frage nach den angestrebten Lernzielen: Was will man überhaupt in der Mehrsprachigkeitsdidaktik erreichen, etwa nur eine rezeptive Lesekompetenz, wie sie in den meisten Fällen der Mehrsprachigkeitsdidaktik praktiziert wird, oder eine produktive Kompetenz, sei es nun sprachliche Ausdrucksfähigkeit oder kulturelle Kompetenz? Bevor wir diese Fragen beantworten, werden hier zunächst die beiden Kapitel Suggestopädie und Medien vorgestellt.

4.3 Mehrsprachigkeit und Suggestopädie

Was nun unseren Ansatz an der Saarbrücker Universität betrifft, so vermitteln wir im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht nur passive Kenntnisse. Vielmehr geht es uns im Zeitalter der Globalisierung besonders um die Vermittlung der oralen Fähigkeiten Hörverstehen und Sprachproduktion. Konkret sollen erstens die Lerner auf interkulturelle Begegnungen gezielt vorbereitet werden. Ferner sollen sie befähigt werden, das ständig steigende Sprachenangebot der neuen Medien auch tatsächlich verfolgen zu können. Da bekanntlich Sprache von sprechen kommt, möchten wir, dass am Semesterende alle Studenten, die an der Mehrsprachigkeitsveranstaltung teilgenommen haben, sich in einfachen Alltagssituationen annähernd korrekt in den verschiedenen romanischen Sprachen äußern können. Dies ist uns besonders wichtig, da erfahrungsgemäß die größte Hürde die Scheu vor dem Sprechen ist, die insofern möglichst schnell überwunden werden sollte. Natürlich wird zunächst keine Perfektion angestrebt, es müssen vielmehr einige Abstriche gemacht werden. Ferner sollen die Lerner jene Erschließungstechniken erworben haben, die sie befähigen, kürzere Sendungen und Programme aus den neueren Medien sinngemäß zu verstehen.

Und nun zum Ablauf der Veranstaltung[5], an der in der Regel ca. 20 Studierende teilnehmen. Alle bereiten in häuslicher Arbeit Miniporträts der einzelnen romanischen Sprachen (Französisch, Italienisch, Katalanisch, Portugiesisch, Rumänisch und Spanisch) nach Klein-Stegmann (2000, S. 165 - 240) vor, für Englisch/ Amerikanisch und Galizisch werden weitere Materialien herangezogen. Zusätzlich bereiten die ReferentInnen zu Hause suggestopädisch-spielerisch-kreative Sprechaktionen, wie ‚sich vorstellen', ‚nach dem Weg' fragen, etc., sowie kleine Dialoge, Sketches mit Farben und Zahlen, ieder und kleine Gedichte vor. Diese üben sie mit ihren KommilitonInnen im Unterricht ein, wobei sie auch Landkarten, Musik und Dinge des Alltagslebens einbeziehen. Für die Unterrichtsvorbereitung werden geeignetes suggestopädisches Lehrmaterial, aber auch andere sprachliche Hilfsmittel bereit gestellt[6]. Dieser spielerische Umgang mit der Sprache erzeugt viel Spaß und Lernfreude. Oft laden die StudentInnen auch Tandempartner der Zielsprache in den Unterricht ein. Außerdem bringen Sprach- und landeskundliche Poster bzw. Dekorationen das Zielland in den Unterrichtsraum. An der Saarbrücker Romanistik sind StudentInnen aller romanischen Sprachen, aber auch die entsprechenden *native speakers* vertreten. Das kann für die Lehrperson sehr hilfreich sein, da von ihr nur schwerlich erwartet werden kann, dass sie alle romanischen Sprachen gleich gut beherrscht. Alle Kursteilnehmer verfügen über Lateinkenntnisse, was sie diesbezüglich auch als nützlich ansehen. Oft haben die Studenten sogar zwei Sprachen in einer Sitzung gleichzeitig vorgestellt (z. Bsp.: Italienisch - Spanisch; Spanisch - Latein; Französisch - Italienisch; Englisch - Spanisch; Portugiesisch - Französisch; Katalanisch - Galizisch), wobei die

TeilnehmerInnen Wahlfreiheit haben. Die paarweise Präsentierung der Sprachen verdeutlicht einmal ihren Verwandtschaftsgrad, zum andern bildet sie die erste Stufe für eine Gesamtschau aller romanischen Sprachen.

Zusätzlich zu den oben genannten Miniporträts und den sprachlichen Übungen wurden als Ergänzung zum Unterrichtsprogramm alle Kursteilnehmer angehalten, in häuslicher Arbeit das Themenheft zur Mehrsprachigkeit der Zeitschrift *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1/2001 durchzuarbeiten.

Die StudentInnen erhielten jeweils im voraus einen vorbereiteten Fragebogen zu den einzelnen Artikeln der hier genannten Zeitschrift, den sie nach der Lektüre zu Hause ausfüllten, der anschließend korrigiert und im Unterricht diskutiert wurde. Ein Grundprinzip unserer Konzeption des mehrsprachigen Unterrichts ist nämlich die Verbindung von Spracherwerb und Sprachbetrachtung auf der Metaebene.

Fach- und institutsübergreifend wird diese Veranstaltung, die seit 1998 mehrmals stattgefunden hat, in Zusammenarbeit mit dem Lehrerbildungszentrum der Universität Saarbrücken durchgeführt. Um eine Brücke zum Fremdsprachenunterricht in der Schule[7] zu schlagen hat eine Studentin höheren Semesters im Anschluß an unsere Lehrveranstaltung ein Tutorium zur Mehrsprachigkeitsdidaktik gehalten. Es diente der Vorbereitung auf ein betreutes Schulpraktikum und wurde durch das Universitätsprojekt „Anreizstudium" finanziert.

Eine Mehrsprachigkeitsveranstaltung mit suggestopädischen Elementen hat auch außerhalb der Universität mit Industriellen, die viel geschäftlich in verschiedenen Ländern unterwegs sind und Anfangskenntnisse in verschiedenen romanischen Sprachen anstreben, stattgefunden. Außerdem haben wir im vergangenen Jahr auf dem *Internationalen DGSL[8] Kongress 2002* einen entsprechenden Kurs als Workshop angeboten.

4.3.1. Schlußfolgerung

In diesem Zusammenhang möchten wir auf den Artikel von Dietmar Fricke eingehen mit dem Titel: *Romanische Mehrsprachigkeit: ein noch fragwürdiger Versuch, die Mehrsprachigkeit in Europa didaktisch auf den Weg zu bringen. Eine Bestandsaufnahme.* (Fricke 1998). In seinem eher skeptischen Beitrag bezüglich der Mehrsprachigkeit beschuldigt er auch die Suggestopädie der „marktschreierische(n) Werbung ... bei (der) ebenso beharrlich wie unüberprüft behauptet wird, man könne in extrem kurzer Zeit eine riesige Anzahl von Wörtern lernen und behalten, ohne je vorher mit det entsprechenden Fremdsprache Kontakt gehabt zu haben" (Fricke, S. 84). Im Gegensatz zum polemischen Unterton von Fricke geht es in der Suggestopädie gerade darum, den reichen Input in verschiedenen Situationen übend umzusetzen. Vorliegende empirische Untersuchungen zur Suggestopädie scheint Fricke[9] nicht zu kennen oder bewußt ignorieren zu wollen. Uns geht es keineswegs um die „riesige Anzahl" von Wörtern, sondern darum, dass Studierende innerhalb eines Semesters gelernt haben, mit einer Reihe von ihnen zuvor fremden Sprachen in einfachen Situationen kommunikativ umzugehen. Aufgrund unserer langjährigen Erfahrung mit suggestopädischem Unterricht können wir behaupten, dass ohne den methodischen Einsatz der Suggestopädie das oben vorgestellte Ziel kaum erreichbar gewesen wäre. Damit hat sich der Einsatz der Suggestopädie in der Mehrsprachigkeitsdidaktik aus unserer Sicht voll bestätigt. Als ein Indiz für die erfolgreiche Teilnahme am Mehrsprachigkeitskurs sei stellvertretend für andere Leistungen darauf verwiesen, dass die StudentInnen am Ende des Kurses einen

multilingualen Sketch vorgestellt haben, in dem alle romanischen Sprachen vertreten waren. Dieses Endprodukt wurde letztendlich mit Hilfe von Strategien der Suggestopädie erreicht.

4.4. Medien

An Medien haben wir sowohl das Fernsehen als auch das Internet eingesetzt einschließlich eines Medienverbundes zwischen den beiden technischen Trägern, da wir der Meinung sind, dass sich beide Medien schön ergänzen.

Wo tritt nun Mehrsprachigkeit in den genannten Medien auf? Hier einige wenige Beispiele aus der Fülle der multilingualen Programme:

EbS Europe by satellite:

http://europa.eu.int/comm/ebs/index_en.html [29.12.03]. Der Fernseh(nachrichten)dienst der Europäischen Union bietet 11 europäische Sprachen an.

Multilingual TV Broadband-Television:

http://broadband-television.com/tv/multilingual.html [24.12.03]: sendet unter anderem in folgenden Sprachen: Arabisch, Englisch, Chinesisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Portugiesisch und in Spanisch.

Les chaînes étrangères:

http://www.telesatellite.com/chaines/monde/ [24.12.03.]: unter anderem: Deutschland, Frankreich, Italien, Portugal, Rumänien, Spanien.

MSNBC: notizie multilingue, localizzate e distribuite da iLanguage: http://msnbc.ilanguage.com/it/tvnews/?topic=tvnews [24.12.03]. Bietet Zugang zu den TV-Nachrichtentexten u.a. in folgenden Sprachen: Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch.

Es liegt nahe, dass wir in der Mehrsprachigkeitsdidaktik vor allem solche Medienzeugnisse verwenden, die schon selbst mehrsprachig angelegt sind, seien es nun Sendungen aus dem öffentlichen Fernsehen oder Internetprogramme. Wir haben an anderer Stelle die Vorzüge derartiger Sendungen diskutiert und wollen sie hier kurz anhand der folgenden Aufzählung ins Gedächtnis rufen (Bufe 2004):

Les avantages de ces émissions:

1° Elles présentent des échantillons de langue authentique.
2° Elles fournissent des émissions d'une grande actualité.
3° Elles présentent une offre linguistique "réseautée".
3° Elles mettent l'accent sur la langue parlée (sous forme de langue spontanée et langue oralisée).
4° Elles présentent une unité naturelle entre la dimension linguistique et la dimension culturelle.
5° Les nouvelles technologies constituent d'excellents médiateurs facilitant l'accès au pays cible.
6° Elles présentent un contexte conférant un sens aux différentes émissions.
7° Elles favorisent la compréhension audiovisuelle.
8° Les rapports entre le code iconique et le code verbal variant d'une langue à une autre (voir l'arbitraire du signe linguistique), constituent un réservoir pour les différents modes de verbalisation des réalités extra- linguistiques.

9° Les médias fournissent des traductions/transpositions professionnelles du type journalistique.
10° La manipulation de la technologie médiatique permet l'élaboration d'un matériel pédagogique dérivé, marqué par une grande diversité et richesse.
11° Enfin, les médias multilingues conduisent à un renforcement mutuel de la compétence linguistique et de la compétence médiatique.

Wir können also davon ausgehen, dass der gezielte Einsatz multilingualer Medien eine solide Grundlage für die Mehrsprachigkeitsdidaktik darstellt. Im Folgenden wollen wir uns Gedanken darüber machen, *auf welche Art und Weise* dies in die Wirklichkeit umgesetzt werden kann.

Zunächst einige grundsätzliche Überlegungen: Welchen Bedingungen unterliegen mehrsprachige Sendungen? Was verlangen sie vom Zuschauer/Lerner? Wie viele Sprachen, in welcher Reihenfolge soll er sie lernen? Wir möchten zur Mehrsprachigkeit in den Medien einige grundsätzliche Bemerkungen machen, um daran anschließend schwerpunktmäßig folgende Frage zu diskutieren: Wie lassen sich mediengestützte Verfahren mit interaktiven suggestopädischen Strategien im mehrsprachlichen Unterricht verbinden? Soll man etwa für eine scharfe Trennung der beiden Methoden plädieren, was die Vermutung nahe legt, dass beide Methoden inkompatibel sind? Hinter dieser Frage steht das Problem der Integration der Medien generell. Ein rein mediengestützter Unterricht scheint uns ebensowenig sinnvoll wie ein rein interaktiver Präsenzunterricht. Beide Verfahren weisen - isoliert gebraucht - bestimmte Defizite auf. Die an der Saarbrücker Romanistik angesiedelten Kurse zum gesprochenen Französisch sind durchweg fernsehgestützt ausgerichtet, was den Vorteil einer curricularen Kohärenz bietet. Sie selbst sind aber in eine Reihe weiterer ergänzender Kurse eingebettet, die den allgemeinen fremdsprachlich-didaktischen Kontext bieten. Hinsichtlich des Medieneinsatzes war das Fernsehen bislang das Leitmedium. Beim bisher praktizierten Mehrsprachig- keitsunterricht hingegen spielte vor allem die Suggestopädie die Hauptrolle. Das „Eindringen" der neuen Medien wirkte zunächst als Fremdkörper, da die Studierenden sich bereits als *personnes ressource* in der Gruppe formiert hatten. Anders formuliert: es standen eine persönlich geprägte *In-group* einer anonymen medialen *Out-group* gegenüber.

Zu den medialen Bedingungen: Die Präsenz der Sprachen bei den einzelnen Sendern sowie auch im Internet ist ständig im Steigen begriffen. Wie soll der Lerner, der gleichzeitig Zuschauer ist, damit umgehen? Wird er nicht geradezu von diesem Angebot überflutet? Bislang war es in erster Linie die Aufgabe der Schule, die Fremdsprachen zu vermitteln. Durch das angesprochene multilinguale Medienangebot scheint sich die Situation in der Weise radikal geändert zu haben, dass eine Konkurrenzsituation zwischen dem institutionell-schulischen und dem medialen Zugriff entstanden ist. Dies allein schon dadurch, dass eine einzelne Schule bei weitem nicht so zahlreiche (Fremd)sprachen anbieten kann wie die neuen Medien. Nun gab es ja schon immer schulnahe Angebote der Medien, z.B. im Schulfernsehen, das sogenannte Sprachlehrfilme ausstrahlt, die in der Regel eine geringe Einschaltquote haben, aber immerhin einen Brückenschlag zwischen den beiden genannten Polen darstellen. Kann aber das Schulfernsehen selbst nicht gerade als Beweis dafür angesehen werden, dass die Kluft zwischen schulischem Erwerb und Medieneinsatz nach wie vor kaum überbrückbar erscheint?

Dieses Sprachenmonopol scheint aber dem Schulfernsehen insofern zu entgleiten, da wie gesagt sich das Sprachenangebot in den Medien wesentlich erweitert hat. Im Übrigen bieten

moderne Sendeanstalten wie ARTE[10] oder TV5[11] über das Internet entsprechende pädagogische „Beiprogramme" an. Bei den neuen Medien muss man zunächst einmal zwischen zwei Typen von Mehrsprachigkeit unterscheiden: einmal als Angebot im Sinne des verwendeten Kommunikationsmittels der beteiligten Akteure, zum andern als Zugangssprache um - etwa im Internet - bestimmte Programme in der Muttersprache oder einer anderen Fremdsprache aufrufen zu können. Im letzten Fall handelt es sich eher um eine technische Hilfssprache. Uns interessiert natürlich in diesem Zusammenhang vor allem die Mehrsprachigkeit der beteiligten Akteure in den Medien.

Wir haben an anderer Stelle zwei Beispiele - einmal ARTE (Bufe 2002), zum andern EURONEWS (Bufe 2004) - als mediale Quellen für den mehrsprachlichen Fremdsprachenerwerb vorgestellt und diskutiert. Im folgenden soll hier nicht auf einzelne Punkte eingegangen werden, sondern anhand der beiden genannten Beipiele die Frage nach ihrer medialen Spezifizität im Hinblick auf den interaktiven Präsenzunterricht gestellt werden.

Hierunter verstehen wir die Art und Weise, wie eine Medienanstalt ihr Sprachenangebot konzipiert und welche formale Gestaltung es ihr gibt, damit der Zugang im Sinne eines hohen Maßes an Zuschauer- und damit auch an Lernerfreundlichkeit erreicht werden kann. Dies soll nicht in allgemeiner Weise erfolgen, sondern an zwei konkreten Beispielen. Die bisher herausgearbeiteten Aspekte wie z.B. die verschiedenen Sprachtransfers[12] bei ARTE oder die über einen einfachen Klick abzurufenden Nachrichten der EURONEWS in sieben Sprachen erfordern vom Lerner unterschiedliche Umgangsformen mit dem Medium. Zu diesem Zweck möchten wir hier ein dreisprachiges Beispiel von ARTE mit der Mehrsprachigkeit bei EURONEWS vergleichen:

4.4.1 Beispiel ARTE

Das nachfolgende Schema stellt eine Transkription der *Voice over* – Passagen aus der ARTE-Sendung über *Vasco da Gama* vom 17.3.2001 dar (aus Bufe 2002, S.120).

SCHEMA 1

1.	P:	*A tradição oral aqui em Angola como aliás em toda a Africa é muito importante. ... normalmente ...*
2.	D:	Die mündliche Überlieferung ist in Angola sehr wichtig wie überall in Afrika .
3.	F:	Comme dans toute l'Afrique la transmission orale joue un très grand rôle en Angola. (...)
4.	D:	Menschen, die ihr Wissen über eine lange, ungebrochene Kette von Generationen von Älteren übermittelt bekamen.
5.	F:	Et ces rares personnes ont reçu ce savoir des anciens au terme d'une chaîne ininterrompue.
6.	P:	*... dessa longa, longo conhecimento. (...)*
7.	P:	*Falámos com um historiador do village, da aldeia. Este historiador é mui- é muito importante que compreendam, é ele que guarda todo o conhecimento ...*

SCHEMA 1 (*cont.*)

8.	D:	Wir haben mit dem Geschichtenerzähler dieses Dorfes gesprochen. Er ist eine lebende Bibliothek, der Bewahrer allen Wissens. (...)
9.	F:	Nous avons parlé avec le conteur de ce village. C'est une véritable encyclopédie vivante. Il est dépositaire de tout le savoir de la tradition orale.
10.	D:	Das passierte etwa 200 oder 300 Jahre vor der Ankunft der Portugiesen.
11.	F:	Ce sont des événements très anciens qui remontent peut-être à deux ou trois cents ans avant l'arrivée des Portugais.
12.	P:	*... longos, muito longos anos antes tal- talvez mesmo 200, 300 anos antes de os Portugueses terem chegado.* (...)
13.	P:	*Ha uma relação muito estreita, muito forte, muito grande com Oceano Atlantico porque os Africanos ...*
14.	D:	Die Kongolesen und die Afrikaner haben eine sehr starke Beziehung zum Atlantischen Ozean .
15.	F:	Les Congolais et les Angolais entretiennent une relation très forte avec l'Océan Atlantique .
16.	D:	Als die ersten Segelschiffe hier ankamen, glaubten die Menschen, daß die Ahnen zurückkehren würden. Und die konnten doch nur Gutes bringen.
17.	F:	Lorsque les premières caravelles arrivèrent, les gens crurent au retour des ancêtres. Or ceux-ci ne pouvaient apporter que de bonnes choses.
18.	P:	*... os antepassados quando vêm, só trazem coisas boas.*
19.	P:	*Os Congoleses depois de sairem dessa surpresa ...*
20.	D:	Nachdem die Kongolesen den Schock überwunden hatten, den die Begegnung mit den Portugiesen ausgelöst hatte (...).
21.	F:	Lorsque les Congolais eurent surmonté le choc de la rencontre avec les Portugais (...).
22.	P:	*... há feiras e em cada dia as populações se dirigem para uma e outra feira para comerciar, mas além disso são povos que recebem outros povos que vêm do centro da Africa.* (...)
23.	D:	Zwar trafen da zwei völlig unterschiedliche Völker zusammen, doch was den Handel betraf, hatten sie eine Sprache. Man verstand sich.
24.	F:	C'était bien sûr la rencontre de deux peuples très différents, mais le commerce était leur langage commun. Ils se comprenaient.
25.	P:	*Porque duas sociedades distintas, não conhecendo a língua, mas tinham uma uma unica linguagem que é a mesma linguagem, a linguagem do comércio.*

Hier fällt zunächst der paradigmatische Charakter der Anordnung der drei Sprachen auf, wobei eigentlich nur jeweils zwei in ihrem natürlichen medialen Kontext anzutreffen sind, entweder P(ortugiesisch) und F(ranzösisch) oder P und D(eutsch). Die trilinguale Präsentation wurde einmal aus der Kabelsendung ARTE Deutschland (P+D) und der Sendung über den Äther von ARTE Frankreich (P+F) aufgezeichnet. Das hier vorgestellte Beispiel mit *Voice over* zeigt,

dass sich die Anordnung ganz wesentlich von einem rein didaktischen Text - etwa einem mehrsprachigen Text aus der klassischen Didaktik, unterscheidet. Einfach dadurch, dass die aufgeführten drei Sprachen unterschiedlich hörbar sind, insofern als die Version in der Übersetzungssprache stets im Vordergrund steht. Im Unterschied zu mehrsprachigen Textbeispielen der Lehrbücher, die des Öfteren von konstruierten Beispielen ausgehen, stehen die einzelnen Sprachen in dem Medium im engen Zusammenhang eines Ereignisses, einer Nachricht. Mit der Nutzung von Medientexten kann das methodische Inventar des Sprachunterrichts bereichert werden. Durch die paradigmatische Anordnung stellt sich auch die Frage der Lesestrategien: welche Rangordnung der Sprachen soll gelten? Steht die Zielsprache am Anfang, wobei die beiden Zuordnungssprachen lediglich die Bestätigung dafür liefern, ob und inwieweit die entsprechende Passage verstanden worden ist oder soll von der Muttersprache ausgegangen werden, was das Verständnis erleichtert? Die multilinguale Partitur stellt neue Anforderungen an die Lesekompetenz, für die eigens neue Techniken bereitgestellt werden müssen: zwei Sprachen sollen gleichzeitig lesend wahrgenommen werden. Hierbei darf vermutet werden, dass das gleichzeitige lesende Überblicken von verwandten Sprachen mit einem höheren Ähnlichkeitsgrad leichter zu bewerkstelligen ist als z.B. das gleichzeitige Lesen der wenig verwandten germanischen Muttersprache und der romanischen Zielsprache. Im übrigen haben wir hier einen methodischen Berührungspunkt mit der Suggestopädie, wo beim ersten Lernkonzert zusätzlich zur Zielsprache auch die Muttersprache mitgelesen wird. Allerdings haben wir hier eine horizontale Anordnung, also ein Nebeneinander der beiden Sprachen. Eine empirische Untersuchung, ob eine horizontale oder vertikale Anordnung besser geeignet ist, die Mehrsprachigkeit wahrzunehmen, wäre willkommen.

Die paradigmatische Anordnung der Einzelsätze erinnert aber auch stark an Phasen der Sprachdidaktik, die inzwischen als weitgehend überwunden gelten. Durch das Aufeinandertreffen von mediengenerierten und schulischen Verfahren kann es zu einem Normenkonflikt in der Unterrichtsmethodik kommen, wobei früher übliche Verfahren erneut an Bedeutung gewinnen, insofern als sie einen neuen Stellenwert bekommen.

4.4.2. EURONEWS

Im Unterschied zu ARTE stellt sich EURONEWS eher als eine Art „Multimediapaket" besonderer Art dar: Die Nachrichten können sowohl als Video, als Tonprodukt oder auch als Text abgerufen werden. Bei ARTE hingegen begegnen uns unabhängig von der Art des Sprachtransfers eher lineare Strukturen. Worin besteht nun der Unterschied im Umgang mit den beiden Medien? Am Beispiel *Vasco da Gama* konnten wir zeigen, dass das audiovisuelle Dokument - zumindest aus der Rezeptionsperspektive - erst *post hoc*, d.h. nach der Transkription der *Voice over*-Passagen als einheitlicher Text vorliegt. Bei EURONEWS hingegen werden die einzelnen Nachrichten in kurzen mehrsprachigen Textmodulen direkt im Internet angeboten[13]. Im Falle von ARTE kann die etappenweise Präsentierung der Information eher als *prozess*orient, im Falle von EURONEWS mehr als *produkt*orientiert bezeichnet werden. Beim suggestopädischen Verfahren liegt der Text bereits als Fertigprodukt vor. Es besteht folglich eine größere Nähe zwischen der Suggestopädie und dem Medium EURONEWS, wo eindeutig der Text als Fertigprodukt im Vordergrund steht. Eine weitere Parallele zur Suggestopädie kann darin gesehen werden, dass im Falle von EURONEWS der Text mit und ohne *support sonore* abgerufen werden kann (vgl. die Technik des *Realvideos*).

Bekanntlich wird der suggestopädische Text mit Musikunterlegung präsentiert. In diesem Zusammenhang ist auf den *fond sonore* der Kurzvideos bei EURONEWS hinzuweisen[14]. Von dieser Warte ausgesehen ist der Einsatz von EURONEWS-Dokumenten ARTE eindeutig überlegen, insofern als der Text im letzten Fall erst einmal mühsam erstellt werden muss.

Ein weiterer Unterschied zwischen ARTE und EURONEWS besteht darin, dass sich ersteres mehr auf der Ebene bilingual, trilingual bewegt, während letzteres sich eindeutig multilingual präsentiert. Von dieser Warte aus gesehen kommt ARTE der Suggestopädie näher, die ausschließlich mit zweisprachigen Textvorlagen arbeitet. Natürlich ist ein bilinguales Vorgehen auch grundsätzlich als Vorstufe zur multilingualen Textbetrachtung bei EURONEWS möglich. Übrigens muss von der Schwierigkeit her gesehen eine bilinguale Arbeitsweise nicht unbedingt leichter für den Lerner sein, da ein Mehr an Sprachen auch ein Mehr an wechselseitigen Erklärungen bereitstellt, was eine Erleichterung für den Lerner bedeuten kann, obwohl die zu verarbeitende Datenmenge in diesem Fall größer ist.
Zur Komplexität von EURONEWS hier das von uns (BUFE 2004) präsentierte Schema, wobei einmal zwischen den Empfangs-möglichkeiten TV und Internet und zum andern zwischen den jeweils unterschiedlichen methodischen Umgangsformen unterschieden wird:

SCHEMA 2: EURONEWS

Critères	Médias		Méthodologie	
	TV – video analogique	Internet - vidéo numérique	TV: téléviseur	Internet: ordinateur
support visuel	Bonne définition de l'image	définition de l'image médiocre	Exploitation de l'image	fonction "rappel" de la vidéo numérique
	image grand format	image petit format	compréhension audio-visuelle globale	compréhension audiovisuelle globale et détaillée
	ordre linéaire des images	rupture du linéaire coprésence des images	lecture successive des images	lecture intermittente des images
support textual	occasionnel	partie intégrante	exploitation des sous-titres[15]	autonomie relative du support écrit
support sonore	langues séparées	co-présence des langues	multilinguisme par montage	Multilinguisme par clic
types d'archives	enregistrement sur magnétoscope	Téléchargement (limité au texte + photos)	Création de matériaux pédagogiques: la vidéo analogique	Création de matériaux pédagogiques: la vidéo numérique
dimensions pédagogiques			pédagogie événementielle	"post-traitement" pédagogique

Zum Verständnis dieses Schemas sei hier festgehalten, dass EURONEWS sowohl als Fernsehsendung als auch über das Internet als *Realvideo* abgerufen werden kann. Die Sendungen in mehreren Sprachen müssen im Falle des Fernsehens recht aufwendig als Montage der einzelnen Nationalsender zusammengestellt werden, im Internet hingegen genügt ein Klick, um von einer Sprache zu einer anderen zu gelangen.

Hier interessiert uns besonders der Medienverbund: TV + Internet. Der Einsatz unterschiedlicher Medien bedingt unterschiedliche didaktische Einsatzmöglichkeiten und damit unterschiedliche Lernformen. Das Fernsehen spricht eher die Gruppe, das Internet vor allem die Einzelperson an. Vom möglichen Einsatz des Beamers in beiden Fällen möchten wir hier einmal absehen. Der wesentliche Unterschied zwischen beiden Medien scheint uns darin zu liegen, dass der TV-Text eher als Endprodukt gesehen werden muss, das Internetdokument sich nicht nur in unterschiedlicher medialer Form präsentiert, sondern selbst auch mit Hilfe des Computers verändert werden kann. In diesem positiv manipulatorischen Charakter (siehe den Punkt "post-traitement") sehen wir einen großen Vorteil des Internets gegenüber dem klassischen Fernsehen.

Während sich bei ARTE die Sprachenauswahl im Falle des trilingualen Zugriffs technisch recht aufwendig gestaltet, ist der Wechsel von einer zur anderen Sprache bei EURONEWS im Falle des Internets ein Kinderspiel: mit Hilfe eines einfachen Klicks kann man nicht nur die Sprachen selbst wechseln, sondern auch die Modalitäten ihrer medialen Präsentation verändern. Der damit einhergehende Wechsel der unterschiedlichen Sinnesmodalitäten wie z.B. der Übergang vom Visuellen zum Auditiven kann die spezifischen Dominanzen der Sinnesmodalitäten unterschiedlicher Lerner gezielt ansprechen.

4.4.3 Vergleich der beiden Medien: Schlussfolgerung

Fassen wir die Hauptunterschiede der genannten Medien hinsichtlich der Mehrsprachigkeit kurz in folgendem Schema zusammen:

SCHEMA 3

Medien	ARTE	EURONEWS
Sprachenangebot	bilingual	multilingual
Technik	Zweikanalton	Digitalfernsehen/Internet
Methode	Sprachtransfers	„Multimedialer" Ansatz
Kultur	mittlere bis hohe Kultur	mittlere Kultur

Die Frage, ob Mehrsprachigkeit eher über ARTE oder eher über EURONEWS abgerufen werden soll, hängt von verschiedenen Faktoren ab: einmal natürlich von der inhaltlichen Dimension, d.h. dem Interesse für eine bestimmte Sendung, den technischen Voraussetzungen, ob man nun über ein Digitalfernsehen verfügt - nur dann kann man EURONEWS im Heimatland auch in anderen Sprachen als in der Landessprache empfangen; ferner hängt es davon ab, ob man eine Vorrichtung zum Empfang von Sendungen im Zweikanalton besitzt. ARTE eignet sich grundsätzlich für bilinguales Arbeiten, vor allem im deutsch-französischen Bereich, EURONEWS hingegen für echtes multilinguales Arbeiten, wobei die Verfügbarkeit der einzelnen Sprachen in

der Regel leichter zu bewerkstelligen ist. Schließlich darf der kulturelle Aspekt nicht unterschlagen werden: Naturgemäß spielt beim europäischen Kulturkanal die *culture cultivée* eine größere Rolle als bei EURONEWS, wo vor allem die *culture moyenne* im Sinne von Wolton[16] im Vordergrund steht.

5. Bilanz

Als Fazit möchten wir festhalten, dass die gleichzeitige Benutzung von aufbereiteten suggestopädischen Materialien und Dokumenten aus den neuen Medien einen reichen und abwechslungsreichen Input liefert, der die Materialbasis für die Mehrsprachigkeitsdidaktik sicherstellt. Durch die Suggestopädie kann in erster Linie die sprachliche Interaktion trainiert werden. Dem Medieneinsatz kommt naturgemäß die Funktion der Schulung von Mehrsprachigkeit im Bereich der Sprachrezeption zu. Das Heranziehen der Medien liefert also den sprachlich-kulturellen Input für die anschließende *exploitation didactique*. Hier stehen wir aber vor einer Schwierigkeit: Während die suggestopädischen Texte im Anfangsunterricht einen recht einfachen Charakter haben, sprachlich nicht allzu anspruchsvoll sind, sind die mehrsprachigen Sprachangebote in den Medien im allgemeinen auf einem wesentlich höheren Sprachniveau angesiedelt. Die Schwierigkeit kann durch folgende Lernprogression gelöst werden:

1° *suggestopädische Phase*: Erstkontakt mit den neuen Sprachen anhand kurzer Textbeispiele sowie elementarer Begegnungsszenen einschließlich der Metaebene (etwas über die Geschichte der Sprache erfahren): erste Semesterhälfte

2° *mediale Phase*: Vorstellung von Auszügen aus multilingualen Sendungen, einschließlich der Metaebene (etwas über die Sendetypen erfahren): zweite Semesterhälfte

Aufgrund der genannten Schwierigkeiten kann das mediale Angebot also nicht am Anfang des Kurses stehen. Es sollte vielmehr ein Sockel - annäherungsweise vergleichbar mit dem *waystage* - vorhanden sein, um den Zugang überhaupt zu ermöglichen. Es sei denn, man trifft in den Medien eine Auswahl von synoptischen Kurztexten aus mehreren Sprachen, um daran im Sinne eines Puzzles Verstehenstechniken auszuprobieren. Hierfür eignen sich sehr schön die in Einzelmodule aufgeteilten Kurznachrichten von EURONEWS. Da es uns aber primär um Spracherwerb und nicht um linguistische Analyse von Einzelbeispielen geht, möchten wir den ersten Weg vorziehen. Insofern kommt der Suggestopädie die Aufgabe zu, eine elementare Sprachkompetenz grundzulegen. Wir bezeichnen sie als *Eingangskompetenz*. Um den Bruch zwischen der *didaktischen* Phase (Suggestopädie) und der *authentischen* Phase (Medieneinsatz) zu erleichtern, möchten wir vorschlagen, *exemplarisch* kurze Medienbeispiele schon auf der Stufe der Eingangskompetenz einzustreuen. In der Tat stieß die Vorstellung der multilingualen Medienpartitur bei den Sprachanfängern keineswegs auf Ablehnung, sondern weckte geradezu ihre Neugierde. Die Kombination des Einsatzes suggestopädisch aufbereiteter Lernmate-rialien einerseits mit Medientexten andererseits bietet den Vorteil, dass der Lerner nicht überfordert wird. Voraussetzung muss ein ausreichendes zeitliches Budget sein, das wir mit vier Semesterwochen-stunden veranschlagen möchten. Das traditionelle Schema: Präsentation – Übung – Kontrolle anhand ein und derselben Textbasis erfährt bei unserem Ansatz eine Veränderung: Alternierung von Textphasen und Medienphasen, vor allem im fortgeschrittenen Unterricht. Die Bereitstellung authentischer medialer Kurztexte kann als Lernverstärkung von suggestopädisch erworbenen Kenntnissen fungieren, vor allem dann, wenn eine inhaltliche Abstimmung der

beiden *supports* angestrebt wird. Hinsichtlich der sprachlichen Fähigkeiten lässt sich grundsätzlich sagen, dass sich der Einsatz suggestopädischer Texte sicherlich besser für die Schulung der Sprechfertigkeit, die Verwendung von Medientexten besser für das Hörtraining eignet. Insofern besteht eine Komplementarität zwischen den beiden *supports*. Zur Wahrung einer Kontinuität zwischen beiden Polen möchten wir nun den oben angesprochenen Punkt aufgreifen und fragen, ob sich die Suggestopädie als Methode für beide Ansätze eignet. Als ersten Einwand könnte man anführen, dass die Medientexte in Form von (Nachrichten)Videos in der Regel schon mit einer bestimmten Musik unterlegt sind, die im Allgemeinen von der für Suggestopädie typischen klassischen Musik abweicht. Hier kann aber das Internet Hilfestellung leisten. Im Falle von EURONEWS z.B. lässt sich der Text leicht aus dem Medienverbund isolieren und mit einem entsprechenden neuen *support musical* verbinden. Suggestopädisches Arbeiten wird hier dadurch ermöglicht, dass das audiovisuelle Original entsprechend verändert, besser: aufbereitet wird. An diesem Beispiel wird aber auch deutlich, dass es sich um ein bestimmtes didaktisches Konstrukt handelt, das möglicherweise weder der Suggestopädie noch dem Medientext selbst voll gerecht wird. Die Kontinuität zwischen den beiden Bereichen – Texte und Technologien – wäre also nicht so sehr im Methodischen als vielmehr im Inhaltlichen zu sehen: in beiden Fällen geht es um mehrsprachige Textvorlagen, die didaktisch entschlüsselt werden wollen. Dies gilt für das Grundsätzliche.

Jedoch sind wir nicht abgeneigt, Aspekte der Suggestopädie wie z.B. bestimmte Lesetechniken, Entspannungsphasen oder musik-unterlegtes Vokabeltraining in beiden Bereichen zu nutzen. In diesem Zusammenhang können wir also durchaus von einer suggestopädischen Klammerfunktion der beiden Ansätze sprechen.

Das folgende Schema soll die Unterschiede zwischen der Suggestopädie und den neuen Medien verdeutlichen:

SCHEMA 4

Didaktische Aspekte	Alternative Lehrmethode	MEDIEN	
	Suggestopädie	ARTE	EURONEWS
Ziele	zielsprachenorientiert	vielsprachenorientiert	
Eingangsstufe	X		
Aufbaustufe		X	X
Sprachenvielfalt	bilingual	bilingual / trilingual	multilingual
Sprachrezeption	X	X	X
Sprachproduktion	X	(X)	(X)
Textpräsentation	Zwei Lernkonzerte	Transkription der Einzelsätze	Ausdrucken der Textmodule
Musik	obligatorisch	fakultativ	fakultativ
Entspannungsphase	immersionsartig	konzentriert	konzentriert
Verarbeitungsphase	spielerisch/kreativ/ erschließend/anwendungs--orientiert	erschließend/komparatistisch-verknüpfend/wahrnehmungs-orientiert	

Darüber hinaus sind wir der Meinung, dass die Suggestopädie in einer nicht unerheblichen Weise zu einer Humanisierung der Technik beitragen kann. Ferner kann die Koordinierung der suggestopädischen Methode als *humanistic approach* mit Verfahren neuerer Technologien jene Synergieeffekte produzieren, die von einer einzelnen Methode allein nicht erwartet werden können. Dass wir hier eine unorthodoxe Position vertreten, ist uns voll bewusst. Der Begründer der Suggestopädie, Professor Georgi Lozanov, würde der von uns vertretenen Art eines „Medienverbunds" eher skeptisch gegenüberstehen. *Autres temps, autres moeurs!*

Abschließend möchten wir darauf hinweisen, dass der Kurs zur Mehrsprachigkeit großen Anklang gefunden hat. Dies ist umso erstaunlicher, als es sich nicht um eine obligatorische Lehrveranstaltung des romanistischen Curriculums handelt. Wir halten den Kurs für umso wichtiger, als ihm im Bereich der romanischen Sprachen, die ansonsten wenig Kontakte untereinander pflegen, eine integrierende Funktion zukommt. Ausgehend von den positiven Erfahrungen möchten wir der Hoffnung Ausdruck geben, dass die begeisterten Lehrerstudenten der Mehrsprachigkeitsdidaktik später auch in der Schule einen ihr gebührenden Platz verschaffen werden.

Notas

[1] Zitiert nach Bourel (1995: 59).

[2] Marques (2003: 129)

[3] Zum Grundsätzlichen der Mehrsprachigkeitsdidaktik siehe Meißner (2002).

[4] Dieser Ausdruck ist keineswegs mit dem Fernstudium zu verwechseln. Er besagt lediglich, dass die benutzten Lehrstoffe mit Hilfe der Medien aus der Distanz in den Unterricht selbst gebracht werden können.

[5] Zur suggestopädischen Methode bei Erwachsenen siehe Bufe (1999).

[6] a) Superlearning Einführungskurse, Bremen: PLS. Costa-Zahn, Jetta M. (1985): Vamos con el clown; Ferreboeuf, Martine (1985): Suivons le clown; França de Azevedo, Marcilene(1993): Vamos com o palhaço; Kelly, Natalie(1994): Follow That Clown, Please; Linoli, Anna M. (1985): Andando con il clown .

b) Weitere suggestopädische Materialien: Gateva, Evelyna, Lozanov, Gheorghi K. (1978): L'Italiano. Sofia: Istituto Scientifico di Suggestologia; Heigl, Peter R. (1984): Lingua Latina Viva. Der lebendige Lateinkurs zur Allgemeinbildung. Bremen: PLS; Hoehn, Corinne (1995): Temps de saison. Bruxelles: Didier Hatier.

c) Kauderwelsch Reihe, Bielefeld : Peter Rump : Diestelmeier, Katharina (1996): Galizisch Wort für Wort (Band 103); Kalmbach, Gabriele ([6]1997): Französisch Wort für Wort (Band 40); Ottinger, Jürg ([6]1996): Portugiesisch Wort für Wort (Band 11); Radatz, Hans-Ingo ([3]1999): Katalanisch Wort für Wort (Band 72); Salzer, Jürgen ([4]2001): Rumänisch Wort für Wort (Band 52); Som, O'Niel V. ([9]1998): Spanisch Wort für Wort (Band 16); Strieder, Ela ([9]1998): Italienisch Wort für Wort (Band 22).

d) Latorre, Roser (1979): Primer Curso de Catalán. Barcelona: Editorial Barcino.

[7] Zur Verbindung der Suggestopädie mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik in Schule und Hochschule siehe Bufe, Waltraud (2004).

[8] Deutsche Gesellschaft für suggestopädisches Lehren und Lernen.

[9] Z.B. Baur, Ruprecht (1991): *Superlearning und Suggestopädie, Grundlagen – Anwendung – Kritik – Perspektiven.* München: Langenscheidt; Schiffler, Ludger (1989): *Suggestopädie und Superlearning – empirisch geprüft. Einführung und Weiterentwicklung für Schule und Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: Moritz Diesterweg.

[10] Siehe hierzu : http://www.arte-scope.com/intro.cfm?rub=1001.

[11] Vgl. hierzu *Apprendre et enseigner avec TV5* (1999): TV5 Europe / Afrique / Asie / Orient; 19, rue Cognacq-Jay, F-75341 Paris cédex 07.

[12] Zu diesem Begriff vgl. Hahn (1997).

[13] Zur Situation im Fernsehen siehe unten.

[14] Dass es sich hierbei natürlich nicht um den Typ von Musik handelt wie sie in der Suggestopädie üblich ist, ist uns bekannt. Allerdings müsste der *fond sonore* genauer untersucht werden; vgl. auch weiter unten!

[15] Bei ARTE häufig, weniger bei EURONEWS.

[16] Zur didaktischen Nutzung der Woltonschen Kategorien vgl. Bufe (2002).

Bibliographische Referenzen

AAC-Tourist (o.D.): Zürich: Philips AG [Project manager: H.W.Hunziker].

Abel, Fritz (1971): Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts. *Die Neueren Sprachen* 70, 355-359.

Banniard, Michel (1997): *Du latin aux langues romanes.* Paris: Nathan.

Blanche-Benveniste, Claire et al. (1997): EuRom4, Méthode d'enseignement simultané de langues romanes. Firenze. La Nuova Italia Editrice, Scandicci.

Bourel, Dominique (1995): *Muttersprache und Fremdsprache.* In: Deutsch-Französisches Jugendwerk.

Bufe, Waltraud (2004): Der Beitrag der Suggestopädie zur Mehrsprachigkeitsdidaktik anhand der romanischen Sprachen: ein Erfahrungsbericht (im Druck).

Bufe, Waltraud (1999): Praktische Erfahrungen mit suggestopädischem Fremdsprachenunterricht für Erwachsene. *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 52, 79-89.

Bufe, Wolfgang (2004): Didactique du plurilinguisme: de la télévision à Internet (im Druck).

Bufe, Wolfgang (2002): Von der Mehrsprachigkeit bei ARTE zum mehrsprachigen Individuum. Anhand von Beispielen aus dem Deutschen, Französischen, Italienischen und Portugiesischen. *Französisch heute* 33, 106-126. Eine französische Version findet sich in Bufe/Giessen (2003: 35-66).

Bufe, Wolfgang (2000): De la médiation technologique à l'apprentissage interculturel des langues étrangères. *Études de Linguistique Appliquée (éla)*, n°117, 73-95.

Bufe, Wolfgang, Giessen, Hans (2003): *Des langues et des médias: une introduction.* Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Dabène Louise (1992): Projet européen GALATEA : pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes. *Etudes hispaniques* 22, 41-45.

Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch (1/2001): „Sprachenüber-greifend Unterrichten".

Dicionário 6 Línguas: Português, Inglês, Francês, Alemão, Espanhol, Italiano (1995). Porto: Porto Editora.

Fricke, Dietmar (1998): *Romanische Mehrsprachigkeit: ein noch fragwürdiger Versuch, die Mehrsprachigkeit in Europa didaktisch auf den Weg zu bringen. Eine Bestandsaufnahme.* In: Meißner-Reinfried (1998), 81-92.

Görlach, Manfred (Hg.) (1982, [17]2001): *Wilhelm Busch: Max und Moritz polyglott.* München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Görlach, Manfred (Hg.) (1994): *Wilhelm Busch Max und Moritz in romanischen Sprachen.* Essen: Die Blaue Eule.

Göttsche, Katja, da Silva, Elke, Klein, Horst G., Stegmann, Tilbert D. (2003): *EuroComRom - Os sete passadores: Saber ler todas as línguas românicas já!* Aachen: Shaker.

Hahn, Oliver (1997): *ARTE - Der Europäische Kulturkanal: Eine Fernsehsprache in vielen Sprachen.* München: R. Fischer.

Kischel, Gerhard (2002): *EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien.* Aachen: Shaker.

Klein, Horst G., Stegmann,Tilbert, D. ([2]2000): *EuroComRom - Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können.* Aachen: Shaker.

Mader, Michael ([2]2000): *Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler: der lateinische Grundwortschatz im Italienischern, Spanischen, Französischen und Englischen.* Stuttgart: Kohlhammer.

Marques, Maria Emília Ricardo (2003): Travail, cultures, langages en formation ouverte et à distance. In: Bufe/Giessen (2003: 119-132).

Meißner, Franz-Joseph (2002): La didactique du plurilinguisme et l'enseignement du français en Allemagne. Où en sommes nous? *Französisch heute* 33 1, 8-21.

Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus (Eds) (1998): *Mehr-sprachigkeitsdidaktik*: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen: Narr.

Müller, Klaus (1995): *Slawisches im deutschen Wortschatz: (bei Rücksicht auf Wörter aus den finno-ugrischen wie baltischen Sprachen); Lehn- und Fremdwörter aus einem Jahrtausend.* Berlin: Volk und Wissen.

Oehler, Heinz et al. (1971): *Grundwortschatz Deutsch in sechs Sprachen: Deutsch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Englisch, Russisch.* Stuttgart: Ernst Klett.

Sörensen, Ilse (1995): *Englisch im deutschen Wortschatz. Lehn und Fremdwörter in der Umgangssprache.* Berlin: Volk und Wissen.

Stoye, Sabine (2000): *Eurocomprehension: Der romanistische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit.* Aachen: Shaker Verlag.

Telling, Rudolf (1995): *Französisch im deutschen Wortschatz. Lehn- und Fremdwörter aus acht Jahrhunderten.* Berlin: Volk und Wissen.

Walter, Henriette (1994): *L'aventure des langues en Occident.* Paris : Laffont.

Walter, Henriette (1997): *L'aventure des mots français venus d'ailleurs.* Paris: Laffont.

Wendt, Heinz F. (1961, 1988): *Das Fischer Lexikon Sprachen.* Frankfurt: Fischer.

Wittstock, Otto (1995): Latein und Griechisch im deutschen Wortschatz. Lehn- und Fremdwörter altsprachlicher Herkunft. Berlin: Volk und Wissen.

A História da Arte em Portugal: um balanço

Maria Alexandra Trindade Gago da CÂMARA
(Universidade Aberta)

Destacando-se como disciplina e objecto de estudo autónomo, a história da arte em Portugal – embora ainda uma disciplina nova - conhece nos últimos 20 anos uma assinalável importância consolidando- se com consciência e prática científicas[1].

A autonomização da disciplina, formalmente consagrada no ensino universitário, e a animação do mercado resultaram num considerável incremento de iniciativas ao nível da investigação, exposição, edição e debate. Para tal, contribuíram uma nova geração de historiadores, investigadores e estudiosos, cujos trabalhos se situam cerca dos anos 80 e que foram responsáveis por novas orientações metodológicas e novas práticas de trabalho nos diferentes campos de actividade da disciplina a par de um magistério universitário mais especializado, serviços locais de património, museus, criação de organismos privados com destinos culturais, grandes exposições, produção de catálogos, etc. etc., podendo hoje no início do século XXI abordar e usar sem receios (parafraseado o historiador Vitor Serrão) o conceito de *História da Arte – Ciência.*

Somos hoje capazes de ordenar melhor o objecto da sua pesquisa e o sentido concreto do seu campo de trabalho. A História da Arte Portuguesa - assumindo um estado de maioridade - tomou consciência da sua exacta importância social.

A Historiografia da Arte

Uma nova conjuntura situada entre os anos 70 e 80 foi marcada por uma geração de transição representada nas figuras de José-Augusto França, Jorge Henriques Pais da Silva e Artur Nobre de Gusmão, entre outros; elos decisivos para a constituição de uma historiografia moderna da arte portuguesa. Estes investigadores procederam ao arranque da produção de estudos (monografias, análises comparativas, modelos metodológicos, muito particularmente através da prática lectiva), procurando transmitir e formar um olhar objectivo da arte produzida em Portugal. Os seus trabalhos de síntese procederam ao levantamento de questões essenciais, tais como: limites cronológicos mais alargados, formação e enquadramento social dos seus protagonistas (artistas, autorias, críticos, e o peso da encomenda), revisão de uma definição de periodização, reabilitação de ciclos e períodos "sombra", abandono de uma visão "casticista" da arte portuguesa e a paulatina mas decidida redescoberta do nosso Património Artístico.

Por tudo isto fez sentido recolocar a questão fundamental da arte portuguesa, optando-se conscientemente pela designação de uma "Arte em Portugal" por oposição a uma "Arte Portuguesa", repensando-se um entendimento da qualidade e actualidade artística nacional.

A produção editorial e a produção de novas sínteses foi estimulada e motivada por um acontecimento que marcou uma nova etapa historiográfica: em 1983 a organização em Lisboa da XVII Exposição Europeia de Arte, Ciência e da Cultura do Conselho da Europa sob o tema das *"Os Descobrimentos Portugueses e a Europa do Renascimento"*.

Uns anos mais tarde, o aparecimento da *História da Arte em Portugal,* publicada pelas edições Alfa (1986-1987), em 14 volumes com colaborações autónomas[2] constitui a actualização de assuntos e algumas novidades sobre critérios de periodização e métodos. Referimo-nos ao

maneirismo pela primeira vez tratado de forma autónoma e independente, despegando-se de velhas designações de "Contra- Reforma" e "Arquitectura Jesuítica" e dos períodos *proto-barroco* e *barroco* como conjunturas de consolidação das artes produzidas em Portugal entre os séculos XVII e XVIII.

Esta nova dinâmica e visibilidade sobre a arte portuguesa foi sendo paulatinamente trabalhada, permitindo o aparecimento de trabalhos mais especializados como o *Dicionário da Arte Barroca* dirigido por José Fernandes Pereira e Paulo Pereira, e entre os anos 1989-90 a revista sobre estudos barrocos – *Claro-Escuro*, a par de um acréscimo sobre exposições temáticas e monográficas, cujas áreas preferenciais em termos cronológicos se situaram entre os séculos XVI e XVIII.

O crescente interesse por temas artísticos da arte portuguesa e o ritmo acelerado de publicações especializadas justificaram o aparecimento 10 anos mais tarde de uma nova síntese: *A História da Arte Portuguesa* editada pelo Círculo dos Leitores, com a direcção de Paulo Pereira, em 3 volumes contando com diversos especialistas e onde são propostas 4 partes ou áreas de trabalho, geridas tematicamente pelos diferentes colaboradores[3]: o período pré-histórico, o sistema medieval das artes, o classicismo, inovações, resistências e academismos e por fim o sistema da contemporaneidade, e toda a problemática da moda e das vanguardas e de uma Arte sem Tempo e sem Lugar. São deste modo tratados tempos e paradigmas estéticos distintos.

Todos estes contributos pela abundância e novidade de informação e pela revisão sobre critérios de periodização, métodos e conceitos provocaram impactos a nível académico, oferecendo matéria mais ampla para reflexão e enriquecimento de novos questionamentos.

Quanto à restante produção historiográfica, é ainda hoje visível a carência de uma revista científica sobre História da Arte Portuguesa no sentido delimitado do termo. Estudos sistemáticos sobre bibliografia especializada, desenvolvimento de trabalhos universitários, informações generalizadas sobre congressos e colóquios, são difíceis de encontrar todos em conjunto[4].

Não deveremos esquecer outras importantes contribuições neste breve caminho da história da história da arte portuguesa, a revista *Colóquio Artes* da Fundação Calouste Gulbenkian, infelizmente parada desde 1996, a *Revista Portuguesa de Arqueologia* criada em 1998., a revista *Monumentos*, projecto editorial da DGEMN, editada deste 1997 (disponível via Internet) e que aborda numa perspectiva pluridisciplinar conjuntos de monumentos recentemente restaurados ou em vias de restauro; a 4ª série da revista *Museu* publicada no Porto desde 1993, com especial incidência pela arte do Norte do país e a revista *Azulejo* (nº 1, 1991; nº2 1992, nº 3/7, 1995-1999) do Museu Nacional do Azulejo destacando áreas do conhecimento e do saber que vão encontrando espaço de publicação e actualização tais como: a História do Azulejo, Iconografia, Monografias sobre conjuntos de azulejo *in situ*, Fontes Iconográficas, etc, etc. Não pretendendo assumir-se como uma publicação de História de Arte, a revista *Oceanos* da Comissão Nacional dos Descobrimentos Portugueses (40 números 1989-2002), não esquece nos seus artigos o lugar desta disciplina.

Por fim, nos últimos 10 anos têm sido espaço de investigação um conjunto de novas áreas de trabalho transversais que se vão lentamente afirmando como fundamentais e essenciais no entendimento da Arte Portuguesa: são elas: a arquitectura colonial portuguesa, o urbanismo e história das cidades, a cultura arquitectónica e o estudo da tratadística, a arte efémera, a circulação de modelos e ideias e a sua recepção continental e insular, a reavaliação do conceito de exotismo e de simbiose artística através da inventariação da arte afro-portuguesa e indo-portuguesa, o crescente interesse de estudos sobre a pintura, a talha, o azulejo, a ourivesaria, a tapeçaria, a

cerâmica e o coleccionismo, os estudos sobre arqueologia industrial, a arte popular e as técnicas artísticas ligadas à conservação e restauro, a curadoria das obras de arte, a museologia, a redefinição do termo e conceito de património, etc. etc.

Instituições e Acontecimentos

A par do saldo positivo da produção historiográfica sobre arte portuguesa, não podemos esquecer o importante trabalho de investigação, organização de exposições e de colóquios, o restauro de edifícios, monumentos e obras de arte, a publicação de catálogos e de monografias da responsabilidade de diferentes organismos do Estado.

A preocupação com a conservação, gestão e administração do património edificado, monumental e artístico passa pela criação e respectiva acção de diversas instituições culturais públicas e privadas. São elas: Instituto Português de Museus (IPM), Instituto Português do Património Arquitectónico (IPPAR), Direcção Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais (DGEMN), Instituto Português de Arqueologia (IPA), Instituto Português de Conservação e Restauro (IPCR), Comissão Nacional para a Comemoração dos Descobrimentos Portugueses (CNCDP), Grémio das Empresas de Conservação e Restauro do Património Arquitectónico (GEcORPA) e, com especial atenção para a arte contemporânea: o Centro Cultural de Belém (CCB), o papel da Fundação Calouste Gulbenkian através do Centro de Arte Moderna (CAM) e do Museu Gulbenkian, o Museu Nacional de Arte Contemporânea – Casa Serralves (Porto), o Museu do Chiado, e a colecção Bernardo – Museu de Arte Moderna em Sintra.

Relembremos pontualmente alguns acontecimentos que em muito contribuíram para o avanço desta *disciplina-ciência.*

No âmbito das exposições centradas num artista e numa época relevaram-se muitas novidades através da formalização dos seus catálogos, hoje objectos de trabalho para os investigadores: *Canto da Maia* (1990); *Josefa de Óbidos* (1991); *Grão Vasco* (1992); *Jerónimos. 4 Séculos de Pintura* (1992); *Pintura Maneirista Portuguesa* (1994), *Joanni V* (1994), *Arte Sacra nos Antigos Coutos de Alcobaça* (1994), *Arte de Cister em Portugal e na Galiza*(1998), *Bento Coelho* (1998), *Garcia Fernandes* (1998) *Keil do Amaral* (2002), *Mário Eloy, Jorge Vieira, Veloso Salgado, Vespeira – 1850-1950* (1998) e tantos outros importantes.

A realização alternada de colóquios luso-brasileiros e luso-espanhois de história da arte, também em muito contribuíram para novas avaliações da arte portuguesa e da sua contextualização em espaço atlântico, assim como a realização dos colóquios organizados pela Associação Portuguesa de Historiadores de Arte (Outubro 91 em Lisboa, F.C.G e Novembro de 2001 Porto, Seminário do Vilar e Fundação Eng.º António de Almeida, Novembro de 2004).

Três importantes encontros internacionais e a publicação das suas respectivas actas relançaram novas visões sobre a arte barroca portuguesa: *I Congresso Internacional do Barroco* Porto 1999; *Struggle for Synthesis* Braga 1996 e *II Congresso Internacional do Barroco*, Porto 2001.

Todos estes acontecimentos mobilizaram evidentemente muitas energias, proporcionando impressionantes e verdadeiras bases de informação para recentes gerações de investigadores e historiadores de Arte.

A História da Arte e a Prática Lectiva

O ensino da História da Arte em Portugal, especificamente a nível universitário começa a tomar forma por volta dos anos 70 na constituição de pequenos cursos integrados nas licenciaturas em História. (Faculdade de Letras de Lisboa, Coimbra e Porto). Na consequência da reforma de 1976 cria-se o primeiro programa autónomo de estudos, um mestrado em História da Arte na então recém formada Universidade Nova de Lisboa. Dois anos mais tarde nasce "uma variante" em História de Arte integrada na Licenciatura de História, situação que se mantém até 1992, quando naquela universidade se cria uma Licenciatura especializada em História de Arte e, como consequência recentemente um programa de estudos de Doutoramento que contempla cadeiras de História de Arte.

Este magistério universitário solidifica-se a nível nacional com a criação de Institutos de História de Arte (Coimbra, Lisboa, Porto), com o aparecimento de um Centro de História de Arte na Universidade de Évora e com a proliferação de opções, cursos livres, seminários e pós-graduações a nível público e privado. Conseguira-se conferir à História da Arte uma autonomia disciplinar dentro dos quadros pedagógicos das Humanidades.

A situação do ensino da História de Arte no currículo do ensino secundário[5] encontra-se reduzida infelizmente aos alunos que optam pelos agrupamentos de Arte Visuais e dos Cursos Tecnológicos, havendo de facto uma ausência generalizada da disciplina no plano de estudos das licenciaturas em ensino da História

Valerá a pena no futuro reconhecer que a promoção da disciplina de História da Arte no ensino secundário e superior contribuirá para uma mais valia na formação tanto dos alunos como dos docentes, contribuindo para um reforço das competências profissionais dos futuros professores de História.

Qual a tarefa da História de Arte Hoje?

A esta questão, podemos responder no início do século XXI com outra visibilidade, exigindo um repensar constante e uma resposta sempre em mudança.

Fazer História da Arte hoje implica pensar o objecto artístico de forma transversal, solicitando-se diferentes meios de análise consoante a sua natureza. O historiador de arte é, deste modo, confrontado com uma pluralidade de motivações, opções e caminhos: o biografismo, a história dos estilos, a história das obras-primas, a história dos artistas, a história dos géneros, a história das vanguardas, história dos significados, ou até a história de obras de arte inexistentes[6].

A esta noção de totalidade, está plenamente associada uma visão de globalidade que deverá organizar modos de olhar e de ver do historiador de arte no seu ofício quotidiano.

Em suma, em 2003 é possível elaborar uma síntese de pressupostos sobre esta disciplina em Portugal. A vertente metodológica da História da Arte Portuguesa apresenta-se nos nossos dias plural, necessária, crítica e socialmente útil.

Notas

[1] A estrutura deste artigo tem como ponto de partida duas referências bibliográficas importantes: Veja-se SOBRAL, Luis de Mane, "L'Histoire de l'art au Portugal" in *Revue d'Art*, n.º 133/2001-2003, pp. 5-17 e SERRÃO, Vitor, "Caracterização da História de Arte em Portugal. Novos debates e novas metodologias de trabalho" in *A Cripto – História de Arte*, Livros Horizonte, vol. 1, pp. 215-223.

[2] Mantém-se a divisão por géneros artísticos da Pré-História à Contemporaneidade. Volumes dedicados a "Alta Idade Média" (Jorge Alarcão; Carlos Alberto Ferreira de Almeida; Bairrão Oleiro entre outros), ao "Maneirismo" (destaque da coordenação de Vitor Serrão); ao "Limiar do Barroco" (coordenação de Carlos Moura); "Pioneiros da Modernidade" (coord.de Rui Mário Gonçalves), e por fim a "Arquitectura Moderna" (coord de Pedro Vieira de Almeida e J. Manuel Fernandes). Um volume sobre o "Azulejo" da autoria de José Meco foi anexado à obra.

[3] Citem-se entre muitos: Silvie Deswarte, Rafael Moreira, Victor Serrão, José Fernandes Pereira, Walter Rossa, Rui Afonso Santos, entre muitos outros.

[4] Neste sentido a recém criada Portugal-Arte- Associação Cultural, em colaboração com a arte.com assumiu o objectivo de criar um *website* dedicado à História da Arte portuguesa constituindo um amplo espaço de debate e divulgação, preferencialmente direccionado para a comunidade científica. Para isso registam-se seis áreas distintas: divulgação das investigações ao nível nacional (mestrados, doutoramentos e outras), artigos de investigação, fóruns e criação de um Conselho Científico, bolsa de empresa, notícias de exposições, colóquios, conferências e outros e por fim *Link´s*, área de ligações a *sites* nacionais e estrangeiros, cujos conteúdos se revelam fundamentais e complementares para a História da Arte portuguesa. No entanto, recentes contributos se podem ainda acrescentar: a revista recém criada *Artis* (2002) do Instituto de História de Arte da Faculdade de Letras de Lisboa, abrindo e divulgando algumas linhas de pesquisa em curso e a publicação de *Estudos de História de Arte – Novos Contributos*, da colecção *Lisboa - Arte e História*, do Pelouro da Cultura, do Departamento de Património Cultural da Câmara Municipal de Lisboa, revelando a contribuição de jovens autores, alunos finalistas do curso de História de Arte da Faculdade de Letras de Lisboa, entre o ano lectivo 98/99.

[5] Veja-se sobre este assunto: XAVIER, Pedro Manuel Amaral – "História da Arte no ensino secundário" in APHA *II Congresso Internacional de História da Arte. Portugal: Encruzilhada de Culturas, Artes e Sensibilidades.* pp. 217-225, Porto 2001.

[6] Sobre este assunto, sublinhe-se o conceito de *Cripto-História de Arte* – a vertente da História que se ocupa do património artístico desaparecido. Veja-se SERRÃO, Vitor, "A Cripto-História de Arte. Um novo conceito operativo para análise das obras de Arte" in *Acvtas do II Congresso Internacional de História de Arte – Portugal: Encruzilhada de Culturas das Artes e das Sensibilidades*, pp. 277-287.

Estudos Recentes (1985-2003)

(*) Por razões de ordem metodológica e outras que se prendem exclusivamente com uma prática de investigação em História da Arte Moderna, centramos a nossa escolha numa lista de referências que se limita aos livros mais significativos sobre este período – séculos XVII e XVIII - (estudos monográficos, actas de colóquios, catálogos de exposição, revistas entre outros). Esta divisão temática visa unicamente a facilidade de consulta, não pretendendo ser exaustiva.

1. Inventários e Histórias Gerais

Artis, Revista do Instituto de História de Arte da Faculdade de Letras, Lisboa 2002.

ARAÚJO, R. e Alia – *Bibliografia Ibero-Americana da História do Urbanismo e da Urbanística.* 1415-1822, Lisboa, CNCDP, 2000.

CALDAS, J. Vieira – *Caminhos do Património*, Lisboa, DGEMN, 1999.

CARITA, H. Homem Cardoso – *Tratado da Grandeza dos Jardins de Portugal*, Lisboa, 1987.

A Colecção de pintura do Museu Alberto Sampaio. Séculos XVI-XVIII (Guimarães),Lisboa, IPM, 1996.

I Congresso Internacional do Barroco, Porto, Universidade do Porto / Governo Civil do Porto, 2 vols. 1986.

II Congresso Internacional do Barroco, Porto, Universidade do Porto / Governo Civil do Porto, 2 vols. 2003.

ESPANCA, Túlio – *Inventário artístico de Portugal. XII, Distrito de Beja,* 2 vols.Lisboa, ANBA, 1993.

FRANCO, Anísio – *Jerónimos. 4 Séculos de Pintura*, Lisboa, 1992.

NOGUEIRA GONÇALVES, A – *Inventário Artístico de Portugal.XI. Distrito de Aveiro.Zona de Nordeste*, Lisboa, ANBA, 1991.

HESPANHA, A. M, dir. – *O Orientalismo em Portugal (Séculos XVI-XX)*, CNCDP, Porto, Edifício da Alfandêga, 1999.

História da Arte em Portugal, Lisboa, Alfa, 14 vols, 1986-1989.

História das Artes Plásticas, Lisboa, IN/IC e Comissariado da Europália 91, 1991.

História de Arte em Portugal, 1ed. Lisboa Presença, 2001.

MOITA, I. dir. – *O Livro de Lisboa*, Lisboa, Sociedade Lisboa 94, 1994.

PEDREIRINHO, J.M – *Dicionário dos arquitectos activos em Portugal*, Porto, Afrontamento, 1994.

PEREIRA, J. – *Dicionário da Arte Barroca em Portugal*, Lisboa, 1986.

PEREIRA, P. dir. – *História da Arte Portuguesa*, Lisboa, Círculo dos Leitores, 3 vols. 1994.

_____ - *2000 anos de Arte em Portugal*, Temas e Debates, 1999.

QUARESMA, M.C Carvalho - *Inventário Artístico de Portugal. XIII. Cidade do Porto*, Lisboa, ANBA, 1995.

SALA, D. dir. – *Robert Smith. 1912-1975. A investigação na História de Arte*, Lisboa, FCG, 2000.

SILVA, J.H, Pais da – *Páginas da História da Arte*, Lisboa Estampa, 1986.

2. Arquitectura, Urbanismo, Pintura e Escultura

AA, VV – *Propaganda e Poder.* Actas do Congresso Peninsular de História da Arte, Edições Colibri, Lisboa 2001.

AFONSO, Simoneta E Delaforce, Angela – *O Palácio de Queluz*, Jardins, Lisboa, IPPC – Quetzal, 1988.

ALVES, Jaime J. Ferreira – *A Casa Nobre no Porto na época moderna*, Lispoa, Inapa, 2001.

BERGER, Francisco Gentil – *Lisboa e os arquitectos de D. João V: Manuel da Costa Negreiros no estudo sistemático do barroco joanino na região de Lisboa*, Lisboa, Cosmos 1994.

CALDAS, João Vieira – *A casa rural nos arredores de Lisboa no século XVIII*, Porto, Faculdade de Arquitectura, 1999.

CRUZ, António J. – *Da sombra para a luz. Materiais e técnicas da pintura de Bento Coelho da Silveira*, Lisboa IPPAR, 1999.

DUARTE, Eduardo Alves – *Carlos Amarante (1748-1815) um arquitecto de Braga e do Porto e o final do Classicismo*, Porto FAUP, 2000.

Europália 91 Portugal – *Portugal et Flandre. Visions de L´Europe (1550-1680)*, Bruxelas, 1991.

Europália 91 Portugal – *Triomphe du Baroque*, Bruxelas, 1991.

FERRÃO, Leonor – *A Real Obra de Nossa Senhora das Necessidades*, Lisboa, Quetzal, 1994.

GOMES, Paulo Varela – *A Cultura Arquitectónica e Artística no século XVIII*, Lisboa 1988.

HATHERLY, A. Luís Moura Sobral (dir.) – *Luís Nuno Tinoco, Elogio da Pintura (1687)*, Lisboa IPPC, 1991.

MACHADO, José Alberto Gomes – *André Gonçalves. Pintura do Barroco Português*, Lisboa, Estampa, 1995.

MELLO, Magno M. – *A Pintura de Tectos em Perspectiva no Portugal de D. João V*, Lisboa, Estampa, 1998.

Niccoló Nazoni (1691-1773), Florence, Poonte alle Grazie, 1991.

Monumentos - Revista semestral de edifícios e Monumentos (nº 1-16, Março, 2002).

Oceanos, (dir. António Mega Ferreira), Comissão Nacional para os Descobrimentos Portugueses nº 1 (Jun.1989), Trimestral, nº 42/43, 2001.

OLIVEIRA, Eduardo Pires de – *O Edifício do Convento do Salvador do Mosteiro de Freiras ao Lar Conde de Agrolongo*, Braga, 1999.

PEREIRA, José Fernandes – *Arquitectura Barroca em Portugal*, Lisboa 1986.

_____, – *Arquitectura e Escultura de Mafra. Retórica de Perfeição*, Lisboa, Presença, 1989.

PIMENTEL, António F. – *Arquitectura e Poder. O Real Edifício de Mafra*, Coimbra, Instituto de História de Arte, 1992.

Revue de l´Art, Centre National de la Recherche Scientifique, nº 133 – Portugal, 2001-3.

SALDANHA, Nuno (dir.) – *Joanni V Magnífico. A Pintura em Portugal ao Tempo de D. João V.1706-1750*, Lisboa, IPPAR, Galeria de Pintura do Rei D. Luís, 1994.

_____, *Artistas, imagens e ideias na pintura do século XVIII*, Lisboa, Livros Horizonte, 1995.

SERRÃO, Victor (dir.) – *Josefa de Ayala e o tempo barroco*, Lisboa, IPPAR, Galeria de Pintura do Rei D. Luís, 1991.

_____ – *Josefa em Óbidos*, Lisboa. Quetzal Editores, 2003.

_____ – *A Cripo História de Arte*, Livros Horizonte, Lisbooa 2000.

_____ – *A Pintura proto-barroca em Portugal, 1617-1657: o triunfo do naturalismo e do tenebrismo*, Ed. Colibri, 2000.

_____ – *A Lenda de São Francisco Xavier pelo pintor André Reinoso (estudo histórico, estético e iconológico de um ciclo barroco na Sacristia da Igreja de São Roque*, Lisboa, Quetzal, 1993.

SOBRAL, Luís Moura – *Pintura e Poesia na Época Barroca. A homenagem da Academia dos Singulares a Bento Coelho da Silveira*, Lisboa, Estampa, 1994.

_____, – *Do sentido das Imagens. Ensaios sobre pintura barroca portuguesa e outros temas ibéricos*, Lisboa, Estampa, 1996.

_____ – *Bento Coelho, 1620-1708, e a Cultura do seu Tempo*, Lisboa, IPPAR, Galeria de Pintura do Rei D. Luís, 1998.

_____, (dir) – *Stuggle for Synthesis. A Obra de Arte Total nos séculos XVII e XVIII*, 2 vols, Lisboa, IPPAE, 1999.

3. Artes Decorativas

ALVES, Natália M. Ferreira – *A Arte da Talha na Época Barroca (Artistas, Clientela. Materiais, Técnica)*, Porto, 2 vols. 1989.

_____, *A escola da talha portuense e a sua influência no Norte de Portugal*, Colecção Portucalle, Lisboa, Edições Inapa, 2001.

ARRUDA, Luisa – *Azulejaria Barroca Portuguesa – Figuras de Convite*. Lisboa Inapa, 1993.

Azulejos,: les metamorphoses de l´azur, Catálogo, Paris Espace Electra, 1994.

BORGES, Nelson Correia – *A Arte nas Festas de Casamento de D. Pedro II*, Porto Paisagem, 1986.

BRANDÃO, D.de Pinho – *Obra de talha dourada, ensamblagem e pintura a cidade e na diocese do Porto*, 1984-1989, 6 vols.

CALADO, Rafael Salinas – *Azulejo: 5 séculos de azulejo em Portugal*. Lisboa, 1986.

CÂMARA, Maria Alexandra Trindade Gago da – *"A Arte de Bem Viver" – A Encenação do Quotidiano na Azulejaria Portuguesa da segunda metade de Setecentos"*, Texto policopiado, Tese de Doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa 2001.

_____ - *Azulejaria Barroca em Évora. Um Inventário*, Universidade de Évora, Centro de História de Arte, 2000.

CASTEL-BRANCO, João (dir) – *Arte efémera em Portugal*, Lisboa, Museu Gulbenkian, 2000-2001.

FALCÃO, José António (coord.) – *Entre o Céu e a Terra: arte Sacra na Diocese de Beja*. Departamento Histórico e Artístico da Diocese de Beja, 2000.

FERRÃO, Bernardo – *O mobiliário Português*, Porto, Lello & Irmão, 4 vols, 1990.

MECO, José – *O Azulejo em Portugal*, Lisboa, Alfa, 1989.

PARRA, Júlio – *Azulejos. Painéis do Século XVI ao Século XX*. Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, Museu de S. Roque, 1994.

SERRÃO, Victor, e alia – *Arte Sacra nos antigos coutos de Alcobaça*, Lisboa, IPPAR, 1995.

SILVA, Nuno Vassalo e (dir.) – *Esplendor e Devoção.Os Relicários de S. Roque*, Lisboa, Museu de S. Roque, 1998.

XAVIER, Angela Barreto e Cardim, Pedro – *Festas que se Fizeram pelo Casamento do Rei D. Afonso VI*, Lisboa, Quetzal, 1996.

4. Arte Colonial

Actas do II Colóquio Luso-Brasileiro de História da Arte (Ouro Preto, 1992), Barroco (Belo Horizonte, 1993-1996).

Actas do IV Colóquio Luso-Brasileiro da História, Baía, 1997.

CARITA, Helder - *Palácios de Goa. Modelos e tipologias da arquitectura civil-portuguesa*, Lisboa, Quetzal, 1995.

CARITA, Rui. – *O Colégio dos Jesuítas do Funchal*, Funchal, 2 vols, 1987.

_____, – *A Arquitectura Militar na Madeira nos séculos XV a XVII*, Funchal – Lisboa 1998.

CASTRO, H. de – *A Porcelana Chinesa e os Brasões do Império*, Porto, Civilização, 1987.

II Congresso do Barroco no Brasil. Arquitectura e Artes Plásticas, Ouro Preto, 1989) Barroco (Belo Horizonte 1990-1992).

DIAS, Pedro – *História da Arte Portuguesa no Mundo (1414-1822)*, Lisboa, 2 vols., Círculo dos Leitores, 1998-99.

Europália 91 Portugal – De Goa a Lisboa. Arte Indo-Portuguesa. Séculos XVI-XVII. Bruxelas 1991.

Europália 91 Portugal - Via Orientalis, Bruxelas, 1991.

FERNANDES, J.M. – *Cidades e Casas da Macaronésia*, Porto, Universidade do Porto, 1996.

FLORES, J.M, e Baptista Pereira, dir. – *Os Construtores do Oriente Português*, CNCDP, Porto, Edifício da Alfandêga, 1998.

LÉON, Ponce F. de – *História da Arte Luso-Brasileira. Guia Bibliográfico*, Recife, 1998.

MACHADO, José Alberto Gomes (coord) – *A Arte no Espaço Atlântico do Império Português. III Colóquio Luso-Brasileiro de História de Arte*, Évora, Universidade de Évora, 1997.

MAGALHÃES, J. Romero de, (dir.) – *A Construção do Brasil. 1500-1825*, Lisboa, CNCDP, Galeria de Pintura do Rei D. Luís, 1999.

MATOS, M.A Pinto (dir.) – *A influência Oriental na Cerâmica Portuguesa do Século XVII*, Lisboa, Sociedade Lisboa 94, Museu Nacional do Azulejo, 1994.

MATOS, Teodoro (dir.) – *Os Espaços de um Império*. CNCDP, Porto, Edifício da Alfandêga, 1999.

MENDONÇA, Isabel, M, Godinho (dir.) – *Amazónia Felsínea. António José Landi. Itinrário Artístico e Científico de um Arquitecto Bolonhês na Amazónia do Século XVIII*, Lisboa, CNCDP, 1999.

_____, - *António José Landi (1713-1791), um artista entre dois Continentes*, Textos Universitários das Ciências Sociais e Humanas, F.C.G, Lisboa 2003.

MOREIRA, Rafael (dir) – *História das Fortificações Portuguesas no Mundo*, Lisboa Alfa, 1989.

_____(dir) – *A Arquitectura Militar na Expansão Portuguesa*, Porto, MNAA, 1998.

PINTO, Maria Helena Mendes – *Biombos Nambam*, Lisboa, MNAA, 1988.

_____ – *Lacas Nambam em Portugal*, Lisboa, 1990.

Portugal e Espanha entre a Europa e Além-Mar. Actas do IV Simpósio Luso-Espanhol de História da Arte (Coimbra 1987), Coimbra, Universidade de Coimbra, 1989.

ROSSA, W. – *Cidades Indo-Portuguesas*, Lisboa, CNCDP, 1997.

_____ (dir.) – *Universo Urbanístico Português. Colectânea de Estudos*, Lisboa, CDCDP, 1998.

SILVA, Nuno Vasalo e – *A Herança de Rauluchatim*, Lisboa, Museu de S. Roque, 1996.

SOUSA, Nestor de – *A Arquitectura Religiosa de Ponta Delgada nos Séculos XVI a XVIII*, Ponta Delgada, 1986.

5. Manuais

CAMBOTAS, Manuela C, Fernanda Meireles, e Ana Lídia Pinto – *História da Arte Ocidental e Portuguesa, das origens ao final do século XX*, Lisboa Porto Editora, 2001.

NUNES, Paulo Simões – *História da Arte*, Lisboa Editores 2000.

PEREIRA, J M, Baptista - *História de Arte Portuguesa – Época Moderna – 1500-1800*, Lisboa, Universidade Aberta, 1991.

PEREIRA, J.F, DUARTE, E – *História da Arte*, Lisboa, Texto Editora, Lisboa, 1991.

SILVA, R. Henriques, CALDAS, L. Castro – *História da Arte Portuguesa – Época Contemporânea, Lisboa*, Universidade Aberta, Lisboa 1996.

XAVIER, P. Nunes do Amaral – "História da Arte mal tratada: o novo programa de História da Arte do Ensino secundário" in *O Estudo da História*, Vol. I, Boletim, nº 12-15 (IIª série), Lisboa, APH, 1999-93, pp. 547-55.

6. Suporte Informático: CD-ROM, Sites e Portais na Internet

www.monumentos.pt

www.univ-ab.pt/disciplinas/dchs/ha/index.ht

www.matriznet.ip.museus.pt

www.ipa.min-cultura.pt/

www.instituto-camoes.pt

www.iie.min-edu.pt

www.portugalarte.net

www.gecorpa.pt

Base de dados de recorte da Imprensa Portuguesa, Memoradum – Distribuição de Informação Geral, S.A Biblioteca Geral de Arte, Fundação Calouste Gulbenkian, (1996-2001).

Arte Portuguesa no século XX (dir. científica Raquel Henriques da Silva), Instituto de Arte Contemporânea, 1998.

Para a unificação dos valores do Perfeito e do Mais-que-Perfeito em Português

Maria Henriqueta Costa CAMPOS †
(Universidade Nova de Lisboa)

Olhando para trás, dou-me conta de que, desde o início dos meus estudos em Letras, a presença da Maria Emília Marques se revelou importante em muitos dos pontos decisivos do percurso que segui. Assistente do Professor Joseph Piel no ano em que fiz a cadeira de Linguística Românica, propôs nas suas práticas uma abordagem inovadora na análise comparativa de estruturas linguísticas de textos em diferentes línguas. Embora numa perspectiva teórica distante da que viria, anos mais tarde, a estabilizar a minha docência e investigação na Universidade, a tese de licenciatura que elaborei sob a orientação da Maria Emília consolidou a escolha da Linguística como o meu principal domínio de interesse, num Curso em que a maioria dos licenciados optava pelos estudos literários e sentia a Linguística como uma penitência. Com a minha entrada na Universidade Nova de Lisboa, em Outubro de 1976, integrei uma equipa que a Maria Emília dirigiu durante alguns anos. E finalmente, mas não de menor relevância, foi a Maria Emília quem, constatando a minha insatisfação perante a ausência de respostas às dúvidas teórico-descritivas que se me apresentavam no trabalho quotidiano, sugeriu que frequentasse os seminários de Antoine Culioli em Paris e me animou a trabalhar com ele. Estou-lhe, por tudo isto, grata. O texto que a seguir apresento é a minha homenagem ao espírito não conformista da Maria Emília.

Na comunicação que apresentou em Zurique, em 1992, ao XX Congresso Internacional de Linguística e Filologia Românicas, Thibault considera que o sistema verbal do português se distingue do das restantes línguas românicas por «une série de caractéristiques archaïsantes très marquées»: permanência de uma forma de conjuntivo futuro, de uma forma sintética de mais-que-perfeito, de uma forma de futuro simples que permite a inserção do pronome clítico, a elevada frequência de uso da forma simples do passado e ainda o emprego dessa forma simples «avec une double valeur de prétérit et de parfait» (Thibault 1993, 407). Nesta breve apresentação pretendo sublinhar a singularidade do funcionamento aspectual da forma simples do pretérito perfeito, funcionamento raramente ou incompletamente referido na grande maioria das descrições do português, e mostrar que as formas simples e composta do mais-que-perfeito também podem assumir aquela oposição aspectual.

Em Campos 2000 e 2002, entre outros, são descritos os valores do pretérito perfeito simples, forma única a assumir os valores 'aoristo' e 'perfeito' que, nas outras línguas românicas, estão associados preferencialmente à forma simples e à forma composta, respectivamente.[1, 2]

O pretérito perfeito simples tem valor aoristo quando o acontecimento é representado em ruptura com o tempo da enunciação, não estando localizado aspectualmente em relação a um tempo que lhe seja exterior. Se a situação representada é de natureza télica, o pretérito perfeito simples marca a validação da passagem de um "telos" nocional inerente e o valor aspectual é perfectivo: «*Naquela tarde, à hora em que o céu se mostrava mais duro e mais sinistro, Vicente abriu as asas e partiu*» (Torga [1940]1970b, 127). Neste exemplo, o adverbial inclusivo «*Naquela tarde*» é representável por um intervalo de tempo ao qual pertencem os tempos marcados pelo pretérito perfeito simples.

Se a situação representada é de natureza atélica, o pretérito perfeito simples marca um valor terminativo pela construção de um "telos" enunciativo: «*Horas e horas a Arca navegou assim, carregada de incertezas e terror*» (Torga ibidem, 131).[3]

O pretérito perfeito simples tem valor perfeito quando o acontecimento construído tem relevância que se prolonga até um ponto localizador, o tempo da enunciação: «*Foi a sua pura insubmissão que o levou...*» (Torga ibidem, 130) (no tempo da enunciação em que Noé se dirige a Deus, Vicente não está na Arca, levado pela sua insubmissão).

Se o valor aspectual for perfectivo, a relevância corresponde a um estado resultante: «Assim o corvo escreveu o futuro da humanidade» (o futuro da humanidade está escrito, graças ao corvo).[4]

Vejamos alguns exemplos nas outras línguas românicas:

Em italiano:

> *(1) Zeno era originario dell'Africa, probabilmente della Mauritania dove è possibile che sia avvenuta la sua formazione, data l'influenza di modelli di scrittori africani nei testi che ha lasciato. A Verona fondò la prima chiesa...* (Giorgi 2002, 371)

Ambas as formas sublinhadas marcam valores aspectualmente perfectivos. Mas a forma composta «*ha lasciato*» ("passato prossimo") tem valor de perfeito: a situação expressa pelo verbo lexical («*lasciare*») é construída como validada no passado, tendo porém, marcada pela forma do presente do auxiliar, uma relevância que continua até um ponto localizador, neste caso o tempo da enunciação da narrativa. Em termos culiolianos, há fechamento e não-ruptura. Quanto à forma simples «*fondò*» ("passato remoto"), tem valor aoristo, pois marca a construção, como um todo fechado, de uma situação («*fondare*»), validada num tempo do passado e em ruptura com um tempo localizador que lhe seja exterior.[5]

O castelhano corrente apresenta a mesma oposição aspectual entre a forma simples e a composta:

> *(2) Quando la escritora norteamericana Gertrude Stein le aconsejó en Paris que abandonara el periodismo, dijo: «Éste es el mejor consejo que me han dado nunca: Estropea el estilo, los trucos estropean la forma de escribir...».* (Leguineche 2001, 112)

Tal como em italiano, também em castelhano as formas simples «*aconsejó*» e «*dijo*» têm valor de aoristo e a forma composta «*han dado*» tem valor de perfeito. A coocorrência com o adverbial «nunca» reforça a continuidade temporal da situação -«*han* dado» - até ao tempo da enunciação do escritor.

Em francês, teoricamente, a oposição aoristo/perfeito dá-se entre o "passé simple" e o "passé composé". No entanto, o passé composé assume com grande frequência o valor aoristo, sendo, neste caso, intersubstituíveis as duas formas. Será o contexto linguístico a seleccionar um ou outro dos valores. Vejamos um exemplo:

> *(3) Samedi 17 juillet. Léo Ferré est mort, à 76 ans. Avec sa couronne de cheveux blancs, et sa voix trouée de larmes, on le croyait plus âgé, notre poète. [...] Il racontait en scène qu'un jour, l'appelant au téléphone, une voix lui a dit: «Allô, c'est la mort, j'aime beaucoup ce que vous faites...» Et Ferré répondit: «Moi aussi.»* (Giroud 1994, 246)

A forma composta «*est mort*» tem valor de perfeito. Há construção de um estado resultante, cuja relevância se prolonga até um ponto de referência, o tempo localizador, que é o tempo da enunciação/escrita daquela página do diário. A segunda forma composta do texto – «*a dit*» –

poderia ser substituída pela forma do "passé simple", com valor de aoristo. Articular-se-ia assim, também formalmente, com o valor aoristo da forma simples «*répondit*».

Em romeno encontra-se a mesma oposição de valores podendo, dialectalmente, ser associada de forma diferente aos tempos gramaticais em questão.[6]

O pretérito perfeito simples pode ser traduzido em romeno pela forma simples - "perfectul simplu" - ou pela forma composta - "perfectul compus". Segundo Ivanescu (1957:47), em romeno corrente a forma simples exprime a acção perfectiva pura, ao passo que a forma composta exprime a acção perfectiva com resultados no presente, isto é, a acção perfectiva resultativa: «*am racit*» (resfriei-me), «*am întinerit*» (rejuvenesci).[7]

A forma simples – que parece estar a tornar-se rara no romeno corrente, quer na língua falada, quer em alguns estilos de língua escrita – exprime a anterioridade imediata em relação ao presente. Distingue-se assim das formas simples e aproxima-se das formas compostas nas restantes línguas românicas (com excepção do português).

Outra das singularidades do sistema verbal do português é a existência de uma forma simples ou sintética («*chegara*») e de uma forma composta ou analítica («*tinha/havia chegado*») para o pretérito mais-que-perfeito. Tal como o pretérito perfeito simples, também estas formas podem ter valor aoristo ou valor perfeito. Quando coocorrem no mesmo texto, convergindo na construção da significação, geralmente a forma simples tem valor aoristo e a forma composta tem valor perfeito:

> *(4) Tínhamos ido – o mestre Domingos ferreiro, o malhadeiro do Vale Fundo e eu – em busca de um porco, que o malhadeiro atalaiara na véspera.* (Conde de Ficalho 2002, 13)

O valor perfeito da forma composta constrói o plano adjacente onde se vai desenrolar a história, ao passo que a forma simples marca um acontecimento construído como um todo fechado, sem adjacência.

O mais-que-perfeito é definido, tradicionalmente, apenas no seu valor temporal: é marcador de um tempo anterior a um outro tempo, que é, por seu turno, anterior ao tempo de referência, tempo da enunciação/narração. Esse tempo anterior ao tempo de referência é expresso pelo pretérito perfeito simples (ex.5) ou pelo imperfeito (ex.6):

> *(5) Chegara! Conseguira vencer! E todos sentiram na alma a paz da humilhação vingada.* (Torga [1940]1970b, 132)

> *(6) Como um espectador impessoal, seguia a Arca que vinha subindo com a maré. Escolhera a liberdade, e aceitara desde esse momento todas as consequências da acção* (Torga ibidem, 133)

Em Torga, há um elevado predomínio da forma de mais-que-perfeito simples. Numa perspectiva de reconhecimento, a selecção do valor aspectual – aoristo ou perfeito – dependerá do semantismo do predicado verbal, sobretudo da sua natureza aspectual e/ou do contexto linguístico. No conto «*Vicente*», há uma única forma composta – «*eram já decorridos*» – que é substituível pela forma composta do mais-que-perfeito – «*tinham já decorrido*». O valor de perfeito está associado à natureza estativa do intervalo adjacente ao fechamento e ruptura marcados pela forma simples «*dera entrada na Arca*». Esse valor de perfeito é reforçado pela coocorrência com a forma «*já*», incompatível com valores de aoristo:

> *(7) Quarenta dias eram já decorridos desde que, integrado na leva dos escolhidos, dera entrada na Arca* (Torga ibidem,127)

O uso da forma simples está praticamente reduzido à língua escrita e à norma culta, sobretudo literária. A selecção do valor aspectual da forma composta será semelhante ao que acima foi referido para a forma simples em Torga.

Nas restantes línguas românicas apenas subsiste uma das formas de mais-que-perfeito: a forma composta em italiano, castelhano e francês, a forma simples em romeno.

Exemplo em italiano corrente:

(8) Con grande impegno Zeno affrontò i problemi dati dalla persistenza del paganesimo e sopratutto dell'eresia ariana, che aveva provocato desordini nella chiesa de Verona (...) (Georgi 2002, 371)

Em castelhano, existiu uma forma simples com valor temporal, que sofreu um processo evolutivo de "subjuntivización". Passou a ter valor exclusivamente modal, que corresponde hoje ao valor do imperfeito do conjuntivo português[8]. Em castelhano contemporâneo corrente, é a forma composta que traduz as formas simples e composta do mais-que-perfeito português:

(9) É certo que a deixara primeiro adormecer, e só então, brandamente, deslisara dos seus braços para o tapete (Torga [1940]1970a, 28)

(9') También era verdad que había esperado a que se quedara dormida y que, sólo entonces, suavemente, había osado deslizarse de sus brazos a la alfombra (Torga 1998, 33)

(10) É claro que os mimos de D.Sância lhe haviam deformado o gosto... (Torga [1940]1970a, 28)

(10') No podía negar que los mimos de doña Sância le habían refinado el paladar. (Torga 1998, 34)

(11) Os mimos de D.Sância tinham-no desgraçado. (Torga [1940]1970a, 30)

(11') Los mimos de doña Sância le habían hecho un desgraciado. (Torga 1998, 35)

Em (11'), para tornar inequívoca a interpretação resultativa do valor de perfeito, o tradutor opta por uma construção resultativa diferente da do original.

Em francês, também as formas simples e composta do mais-que-perfeito português são traduzidas pela forma composta, única disponível:

(12) Quarenta dias, porém, a carne fraca o prendeu ali. Nem mesmo ele poderia dizer como descera do Líbano para o cais de embarque e, depois, na Arca, por tanto tempo recebera das mãos servis de Noé a ração quotidiana. Mas pudera vencer-se. Conseguira, enfim, superar o instinto da própria conservação, e abrir as asas de encontro à imensidão terrível do mar (Torga, [1940]1970b, 128)

(12') Quarante jours, pourtant, la faiblesse de la chair le retint sur place. Comment il était venu du Liban jusqu'au lieu où l'on embarquait, et comment, une fois dans l'Arche et pendant tout ce temps, il avait accepté de recevoir des mains serviles de Noé sa ration quotidienne, il n'aurait su le dire. Mais il avait fini par se dominer. Il était parvenu, enfin, à dépasser l'instinct de conservation, et à ouvrir ses ailes, face à l'immensité terrible des flots. (Torga 2000, 124)

Em (12), as duas primeiras ocorrências da forma simples – «*descera*» e «*recebera*» – são pontos numa sucessão de valores aoristos. E na tradução francesa, em (12'), é a forma composta que exprime aquele valor. As duas últimas ocorrências da forma simples, porém, têm valor perfeito, interpretação que é reforçada pela sequência da história e também, em «*conseguira*», pela coocorrência com a forma «*enfim*». Em (12'), o tradutor tem a preocupação de tornar claro o valor perfeito de «*pudera vencer-se*». Fugindo a uma tradução literal, propõe uma forma lexical diferente: «*Il avait fini par se dominer*».

Vejamos um último exemplo da tradução francesa:

(13) A significação da vida ligara-se indissoluvelmente ao acto de insubordinação. (Torga, [1940]1970b, 134)

(13') Le sens de la vie était indissolublement lié à l'acte d'insubordination. (Torga 2000, 130)

Em (13), a construção «*ligara-se indissoluvelmente*» prepara o plano em que se dará o desfecho da aventura da Arca. Tem valor perfeito. E esse valor é reforçado, em (13'), pelo estado resultante «*était indissolublement lié*». Mais uma vez, o tradutor procura eliminar qualquer ambiguidade que poderia ocorrer pela existência de uma única forma para transmitir os dois valores.

O romeno, como atrás referi, apenas dispõe de uma forma simples de mais-que-perfeito ("mai mult ca perfectul"), embora se encontre uma forma composta nos falares moldavos.

Conclusão

Neste estudo, necessariamente breve, escolhi fazer uma abordagem textual, que permite uma discussão não trivial dos valores do pretérito perfeito simples e do pretérito mais-que-perfeito em português. Pude, em alguns casos, comparar o português com as outras línguas românicas na sua variedade corrente.

Espero ter conseguido mostrar a importância de uma análise fina das questões aspectuais na construção da significação.

Notas

[1] Opto pelo termo 'aoristo' por permitir uma descrição teórica mais abrangente (ver Benveniste 1966).

[2] Ao contrário do que se passa nas outras línguas românicas, o tempo gramatical do português 'pretérito perfeito composto' não entra em competição com o 'pretérito perfeito simples', uma vez que, em português contemporâneo, estas formas têm valores temporais e aspectuais intrínsecos inequivocamente distintos (ver, entre outros, Campos 1997 e 2002). Porém, em textos de épocas anteriores encontram-se ocorrências da forma composta com o valor da forma simples: «*Como tem fugido dous mil officiaes de Mafra donde trabalhão 15.000...*» (Lisboa & alii 2002, 54).

[3] Para alguns autores o pretérito perfeito simples é sempre marcador de valor perfectivo. Preferimos reservar esta designação para os casos em que a situação é de natureza télica e em que haja, portanto, construção de um estado resultante. Poderíamos falar, neste caso, de perfectivo resultativo (Campos 2002).

[4] Culioli (1980, 187) sintetiza assim os valores que aqui designo por perfeito e aoristo: «Dans le cas du parfait grec (le parakeimenos, l'adjacent des grammairiens grecs) [...] on a donc une double propriété: fermeture, non-rupture. [...] l'intervalle à droite du fermé est ouvert et adjacent. C'est cet intervalle ouvert que l'on appelle *état résultant*». O intervalo fechado está neste caso no mesmo plano que o plano enunciativo, ao passo que o valor aoristo é representado por um intervalo fechado situado num plano em ruptura com o plano enunciativo.

[5] O emprego do "passato prossimo" e do "passato remoto" pode variar em diferentes regiões de Itália.

[6] Não tendo competência linguística em língua romena, baseei-me em dados que me foram fornecidos por Oana-Raluca Ureche-Csiszer, actualmente a elaborar um estudo comparativo dos valores temporais e aspectuais do pretérito perfeito e do mais-que-perfeito em português, francês e romeno. Este estudo constitui a sua dissertação de mestrado em Linguística na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

[7] Ivanescu, G. 1957 - Le temps, l'aspect et la durée de l'action dans les langues indo-européennes *in Mélanges Linguistiques publiés à l'occasion du VIII^e Congrès International des linguistes à Oslo*, Bucarest, Éditions de l'Académie de la République Populaire Roumaine, 23-61.

[8] Si bien no ha sido un fenómeno enteramente exclusivo del castellano: los usos propiamente subjuntivos de *cantara* son igualmente normales en el moderno gallego y no desconocidos en portugués (Veiga 1996, 7, n.1).

Referências Bibliográficas

1. Fontes

CONDE DE FICALHO 2002 - A caçada do malhadeiro *in Ficções, Revista de contos nº6*, Lisboa, Tinta Permanente, 11-22.

GIORGI, R. 2002 - *Santi. I Dizionari dell'Arte*, Milano, Electa.

GIROUD, F. 1994 - *Journal d'une parisienne*, Paris, Seuil.

LEGUINECHE, M. 2001 - Hemingway, corresponsal de guerra *in* C.G.REIGOSA *et alii* 2001 - *Hemingway desde España*, Madrid, Visor Libros, 109-123.

LISBOA, J.L. *et alii* 2002 - *Gazetas manuscritas da Biblioteca Pública de Évora, Vol.1 (1729-1731)*, Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora, Centro de História da Cultura da Universidade Nova de Lisboa, Edições Colibri.

TORGA, M. [1940]1970a - Mago *in Bichos*, Coimbra, 27-37 (7ª edição revista).

TORGA, M. [1940]1970b - Vicente *in Bichos*, Coimbra, 127-134 (7ª edição revista).

TORGA, M. 1998 - Mago *in Bichos*, Madrid, Ediciones Santillana, 33-42 (tradução para o castelhano de Eloisa Álvarez).

TORGA, M. 2000 - Vicente *in Arche*, Paris, José Corti, coll. Ibériques, 123-130 (tradução para o francês de Claire Cayron).

2. Estudos

BENVENISTE, E. 1966 - Les relations de temps dans le verbe français *in Problèmes de linguistique générale* 1, Paris, Gallimard, 237-250.

CAMPOS, M.H.C. 1997 - *Tempo, aspecto e modalidade. Estudos de linguística portuguesa. Porto, Porto Editora.*

CAMPOS, M.H.C. 2000 - Sur les formes composées du prétérit en Portugais *in Actes du XXII^e Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, Tübingen, Max Niemeyer, 57-63.

CAMPOS, M.H.C. 2002 - Questões aspectuais: algumas especificidades do português *in* S.Grosse/ A.Schomberger (eds.) *Ex oriente lux*, Franckfurt am Main, Valentia, 73-88.

CULIOLI, A. 1980 - Valeurs aspectuelles et opérations énonciatives: l'aoristique *in J.David et R.Martin (eds.) La notion d'aspect*, Paris, Klincksieck, 181-193.

THIBAULT, A. 1993 - Formes synthétiques et analytiques de *praeteritum* dans la Romania *in Actes du XX Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*, tome 3, Tübingen, A. Francke Verlag, 397-410.

VEIGA, A. 1996 - *La forma verbal española* cantara *en su diacronía*, Universidade de Santiago de Compostela.

As cores do nosso espelho — a co-construção socio-discursiva das identidades em contexto de telenovela portuguesa

Maria Filomena CAPUCHO
(Universidade Católica Portuguesa)

O ano 2000 viu surgir um novo fenómeno nos canais da televisão portuguesa, transformando o equilíbrio das audiências: o sucesso das telenovelas de origem nacional, que vieram substituir as habituais importações do Brasil. O sucesso destes novos "produtos" leva-nos a reflectir sobre as causas da atracção que as telenovelas exercem junto dos telespectadores portugueses e sobre as consequências sociais que acarretam.

Enquanto quadro de encenação de interacções sociais e discursivas, a telenovela constitui um espelho de representações e de estereótipos sociais. Uma análise das estratégias discursivas encenadas no contexto de um episódio de uma telenovela (neste caso a série *Olhos de Água* da TVI) permitir-nos-á observar as "cores" desse espelho de representações e aceder a um imaginário colectivo sobre o que serão as estratégias discursivas de construção identitária que marcam clivagens sociais. Debruçar-nos-emos assim sobre os discursos que caracterizam algumas personagens e sobre as formas seleccionadas para reproduzir quadros que terão sido representativos da sociedade portuguesa em 2001.

Basearemos a análise na nossa proposta de organização específica do contexto comunicativo dos media (cf. Capucho 2000), e nas noções goffmanianas de identidade, face e lugar e debruçar-nos-emos mais profundamente na utilização de formas de tratamento e formas de delicadeza.

1. As telenovelas — uma tradição mediática lusófona

Como em todo o mundo ocidental, e especialmente na Europa, durante as últimas décadas, a paisagem audiovisual portuguesa foi marcada por uma evolução, por mudanças que acompanharam transformações sociológicas e ideológicas ligadas aos desejos e aos hábitos da população em geral, e, muito especialmente, dos espectadores de televisão. No entanto, no seio desta mesma evolução, um fenómeno específico parece manter-se ao longo dos anos, marcando nitidamente a televisão portuguesa — a imensa popularidade, a atracção inegável exercida pelas telenovelas, cuja presença no pequeno écran é um dos factores decisivos de oscilações e mesmo alterações bruscas no domínio das audiências. A invariabilidade deste formato importado da América latina, a sua adaptação ao(s) gosto(s) nacional(-ais), a sua expansão e a sua popularidade incontornável merecem, de facto, que se lhe dirija um olhar atento no contexto das Ciências Sociais.

A questão que pomos, pois, à partida, será a seguinte: Quais as razões da imensa popularidade das telenovelas no PAP[1] ? Qual é a origem da atracção que este género exerce sobre os telespectadores portugueses (independentemente de características sociológicas como idade, nível cultural, profissão ou estatuto)? A verdade é que (e os *shares* de audiência provam-no bem...) toda a gente vê telenovelas, mesmo que muitos não tenham coragem para o assumir.

A Análise de um episódio da telenovela *Olhos de Água*, que propomos agora, poderá permitir responder a estas questões.

2. A especificidade de *Olhos de Água*

A difusão de *Olhos de Água* constituiu um dos factores mais importantes na recente transformação do PAP. Com efeito, «é de destacar que os shares de audiência que as séries Jardins Proibidos e Olhos de Água alcançaram batem tudo o que até hoje tinha sido feito em matéria de ficção portuguesa, depois de findos os anos de monopólio da RTP» (Obercom, 2002). Mas porquê este sucesso? Quais o segredo da popularidade de *Olhos de Água*?

Uma visão geral do guião desta telenovela leva-nos a concluir que os seus autores apostaram inteiramente na encenação da vida, das experiências e das representações colectivas dos portugueses, seja em relação a uma identidade nacional geral, seja no que diz respeito a especificidades de classe ou de nível social. Alonguemo-nos um pouco nalguns aspectos:

2.1. Ingredientes sociológicos

A história desenvolve-se em 2001 em Lisboa e na província (com alguns momentos de analepse histórica situados em 1975, em Moçambique) e a acção gira em volta das (des)venturas de duas gémeas nascidas em África e separadas muito cedo, na altura da descolonização que as traz para o continente, fugindo ao início da guerra civil. Desde logo, encontramos como "pano de fundo" acontecimentos históricos e sociológicos que marcaram profundamente a sociedade portuguesa (a independência das colónias, a vinda em massa dos "retornados"). Estes factos encontram-se ainda hoje muito vivos na memória colectiva, seja para todos os que sofreram na pele o drama da fuga e do regresso — cerca de um milhão de portugueses[2] — seja para quantos acompanharam de perto todo este movimento[3]. Estas recordações dolorosas tinham até então sido muito pouco desenvolvidas na ficção lusófona, como se uma espécie de pudor nacional nos impedisse de tocar no assunto — a aposta que a sua encenação nesta telenovela constituiu veio a funcionar como um apelo ao sentimento tão tipicamente português, a *saudade*, onde a memória e o sofrimento se cruzam com o prazer. Para além disso, a reconstituição da atmosfera da vida colonial — no decorrer de curtas sequências de *flash-back* situados na África lusófona — permitiu a muitos espectadores reviver um passado que nunca fora esquecido.

Apontamos assim para um primeiro nível de identificação sociológica, respeitante a uma camada da população. No entanto, é ainda possível encontrar outros níveis.

Separadas muito cedo, as duas gémeas seguem rumos diferentes— se uma é adoptada por uma família da burguesia rica de Lisboa, a outra vive a infância e a juventude numa aldeia perdida da Serra da Lousã, vindo mais tarde para a capital. Estes percursos estabelecem três espaços sociológicos diferentes:

- A aldeia, onde as actividades económicas se limitam à pastorícia e à agricultura de subsistência, onde a vida é difícil mas tranquila, protegendo os habitantes dos perigos morais da "civilização" ;
- Um quadro de vida burguês de Lisboa — a acção desenvolve- se numa grande casa de família e numa empresa moderna (a "holding" Negrão)— onde o bem-estar económico não chega para evitar as angústias profundas dos seres;
- Um bairro específico de Lisboa — a Ajuda. Note-se o cuidado posto pela produção na reconstituição da atmosfera aldeã e popular de alguns bairros lisboetas, onde a vida quotidiana é tecida de laços de solidariedade e comunicação entre os habitantes, à

volta de locais de encontro bem característicos: a tasca, a praça, a paróquia, a associação... Estes quatro locais aparecem, aliás, em quase todos os episódios.

Eis pois três contextos de identificação, que funcionam como "amostragens" do quadro nacional, que assim se reconhece quase por inteiro.

Olhos de Água constitui pois um espelho da sociedade portuguesa, reflectindo o quotidiano de todas as camadas da população nacional. Será isto suficiente para garantir o sucesso desta telenovela ? É certamente um elemento indispensável, mas não suficiente. O que nos parece notável neste espelho são as suas cores, as suas tonalidades, dadas pela espessura das personagens, pelas suas identidades específicas, construídas discursivamente nesta tela sociológica. A análise do discurso encenado num episódio permitir-nos-á caracterizar as estratégias utilizadas na construção identitária das duas personagens principais — as gémeas: Leonor et Luísa.

2.2. Discurso e identidades sociais

No contexto desta análise, partimos da distinção de Ducrot (1984) entre sujeito falante e locutor: ao tomar a palavra, o sujeito falante torna-se num locutor que constrói discursivamente a sua identidade. Assim, a identidade do locutor remete para o "*sujet communiquant tel qu'il est (re) défini dialogiquement dans l'espace de l'interlocution.*"[4] (Burger, 1994: 250) Neste espaço, o locutor atribui-se propriedades que o caracterizam como um ser único, ou seja, constrói um perfil identitário. Com efeito:

> les sujets communiquants n'apparaissent jamais comme totalités physio-psycho-sociales dans l'interaction verbale mais en tant que "eux-comme-locuteurs et eux-comme-êtres-du monde". C'est à partir de ces instances discursives que les sujets construisent et négocient leur profil identitaire. (ibidem: 255)

Todavia,

> l'identité comme "profil" n'est jamais achevée, mais construite dans la dialectique d'une reconnaissance intersubjective. Le profil se comprend à la fois comme le motif inaugural et comme le produit de l'interaction verbale. C'est dans cet entre-deux que constitue la négociation discursive de l'identité que s'opère le passage de l'un à l'autre. (ibidem: 250)

Se, à partida, a representação mútua que os sujeitos têm um do outro, antes da interacção verbal (e social), motiva o *dizer*, também é verdade que esta representação poderá ser alterada durante o diálogo e que, finalmente, as identidades discursivas resultam de uma negociação contínua. Ao posicionar-se como locutor, o sujeito assume (ou vê serem-lhe atribuídos) papéis, identidades que o definem; mas o papel é tanto uma construção pessoal do locutor quanto o produto da interacção e do lugar que o interlocutor lhe atribui no discurso:

> Identity is a collective process. One's identity is created not only by the individual, but by the audience which receives, acknowledges and responds to the identification. One's identity is contigent upon it being acknowledged and ratified by those whom one presents it. (Diamond, 1996: 115)

No quadro específico dos programas de televisão, este jogo interaccional visando a construção identitária situa-se a dois níveis comunicacionais (cf. Capucho, 2000) e é, assim, duplo: por um lado a identidade constrói-se na própria encenação ficcional (através das interacções

entre as diferentes personagens); por outro lado, a identidade assim construída é proposta aos telespectadores (no momento da difusão) para que seja ratificada.

Neste contexto, e porque é um sujeito imaginário, o sujeito comunicante não existe fora da encenação que é mostrada ao espectador. A sua própria existência é assim simultaneamente imagética (podemos vê-lo a viver, a respirar, a mexer, a agir) e discursiva (conhecêmo-lo também pelo que os outros dizem dele). A sua identidade, a sua face (Goffman, 1974), é assim proposta aos espectadores por um triplo processo: o que ele faz, o que dele dizem e o que ele diz.

2.3. Estratégias discursivas utilizadas

É extremamente interessante notar que, no contexto do episódio que seleccionámos para este trabalho[5], os três processos são efectivamente explorados. Por razões metodológicas deixaremos de lado os aspectos visuais e imagéticos (a imagem das personagens no écran, como são, o que fazem), para centrar a nossa atenção unicamente nos aspectos discursivos (o que delas é dito e o que elas dizem).

A cena de abertura do episódio é nitidamente destinada a construir a imagem dos sujeitos comunicantes Leonor e Luísa. Trata-se de uma conversa íntima entre Ricardo, ex-namorado de Leonor, e Graça (um "engate" sem futuro) na sala do apartamento de Ricardo. A conversa gira exactamente em torno das duas gémeas, o que poderia parecer surpreendente, mas que pode ser justificado na acção, dado que, mesmo se Ricardo deixou Leonor, continua obcecado pela sua imagem. As duas irmãs tornam-se assim o único tópico escolhido por Ricardo, numa cena de sedução com consequentes resultados catastróficos...

Nesta interacção, o processo de caracterização dos sujeitos- ausentes é directo, realizado exclusivamente por processos de predicação, de onde distinguiremos:

— a utilização predominante de verbos estativos[6]:

- a Luísa* está com um problema de saúde grave
- A Luísa é uma mulher* forte* decidida determinada* uma* uma líder sabes como é que é* às vezes é assim um bocado* distante* um bocado fria aquele género de pessoa que parece que não gosta de ninguém*
- ela manda naquilo tudo
- E tem montes de massa
- a Leonor tem uma irmã gémea
- a Leonor quer ser a doadora do rim
- A Leonor faz questão de ser a doadora
- Euh a Leonor é o oposto da irmã. É tímida* sensível* insegura..
- está grávida dele
- A Leonor é realmente uma mulher fantástica
- não pode haver pessoas mais diferentes* elas não têm rigorosamente nada a ver uma com a outra

— a utilização de predicadores de evento ou de ou processo[7]

- [Luísa] provavelmente vai ter que fazer um transplante renal
- [Leonor] ela nunca estudou sabes* viveu sempre numa aldeia* na Beira Interior* e embora às vezes parecesse assim... distante e um bocado* obscura* quando gostava

de uma pessoa era de uma maneira* t... tão sincera* gostava de uma forma assim* tão intensa que era difícil resistir

- [Leonor] Ela... enfim entretanto aconteceram umas coi... umas confusões* ela acabou por arranjar outro namorado. Inclusivamente vai-se casar com ele
- Euh a Luísa e a Leonor* levaram a vida quase toda sem se conhecer* só há pouco tempo é que se conheceram*

Ao nível da interacção, a interlocutora Graça só lá está para servir de destinatária da mensagem e só participa para formular perguntas que permitam a Ricardo revelar mais pormenores sobre as duas irmãs:

- É a Luísa* não é?
- Ela está à frente da holding... Negrão* não é?
- E a Leonor* como é ela?

A finalidade discursiva desta sequência é pois evidente: retomar, rever a identidade das personagens, funcionando como uma espécie de resumo de tudo o que até então fora construído ao longo dos diferentes episódios.

As identidades presentes nesta sequência parecem corresponder muito nitidamente a estereótipos sociais: Luísa, a empresária rica, é forte, decidida, determinada, mas fria, distante, sem coração; Leonor, a gémea pobre, é tímida, sensível, insegura, um coração de ouro, em resumo... "uma mulher fantástica" (o que corresponde a representações bem tradicionais — diríamos mesmo machistas — sobre a mulher...). Esta construção identitária parece-nos muito "tradicionalista", em relação ao público português, aproximando-se muito mais de tipos sociais que de verdadeiros caracteres. A ordem social é respeitada, mas as camadas mais desfavorecidas são recompensadas: embora Luísa seja rica e poderosa, é Leonor que é "mulher fantástica"; para além disso, Luísa está doente (o dinheiro não traz a felicidade, o que importa é a saúde...) e, para sobreviver, terá necessidade da irmã, que não hesitará a sacrificar-se por ela. Perguntamo-nos como é que os espectadores da classe A se terão sentido atraídos por uma telenovela que os apresentava tão negativamente...

No entanto, a nossa análise ficaria muito incompleta se parássemos aqui. O que é proposto por Ricardo, nesta primeira sequência, é apenas a identidade das personagens enquanto sujeitos comunicantes. Será pois ainda necessário que as próprias personagens, enquanto locutores e ao tomarem a palavra, negoceiem esta identidade com o telespectador. Esse momento virá pois posteriormente, no alinhamento das diferentes sequências do episódio.

Assim, 5 sequências mais tarde (porque é preciso manter o suspense e jogar com a memória do espectador), Luísa entra em cena, primeiro em conversa com a ex-sogra, Clarisse, depois ao telefone com Henrique, o seu pai adoptivo que está no Brasil em viagem de negócios. A sua primeira intervenção é a resposta a uma pergunta posta por Clarisse:

> Clarisse — E tu minha querida* como é que te sentes?
> Luísa — Óptima* muito melhor do que aquilo que se possa pensar. É verdade* não olhe assim para mim* a seu tempo* eu vou-lhe contar* tá bem?

Sabendo que Luísa está gravemente doente, esta intervenção vai reforçar os traços de personalidade que já foram referidos – é uma mulher forte, que não gosta de se queixar nem que tenham pena dela.

O mesmo tipo de comportamento é verbalmente delineado no início da conversa com o pai:

Eu estou óptima. Não pai* não lhe estou a esconder nada* já lhe disse que estou óptima* sinto-me bem!

Porém, a conversa continua e, no momento em que Luísa conta entusiasticamente ao pai adoptivo que descobriu a sua verdadeira origem, algo de estranho se passa e...

Luísa — Estou! Estou. Estou pai? Pai! Fale comigo* pai* ó pai! Tou* tou! Tou pai! Pai! Por favor! Tou! Tou pai! Ó pai... ó pai fale comigo* fale comigo pai. Está- me a deixar nervosa. Estou?
Natália (a tia)— Mas o que é que aconteceu Luísa? Fala* diz qualquer coisa* filha! O que é que foi?
Luísa — Ai, ai, ai...
Natália — Henrique* Henrique* Hen... Não* está desligado
Luísa. — Ó meu Deus!
Natália. — Mas mas mas diz-me* mas diz-me o que é que aconteceu filha
Luísa — Ó tia eu est... eu estava a falar como a tia viu* e eu só ouvia o pai de lá muito alterado* muito nervoso* e eu a tentar explicar-lhe e a falar com ele e ele começou a respirar assim* muito depressa* ai tia eu estou com tão mau pressentimento

É fácil reconhecer, no comportamento verbal de Luísa, a presença de emoções violentes, fortes alterações psíquicas, angústia. A abundância de interjeições, de repetições, de curtas injunções, de breves reformulações, o ritmo entrecortado do discurso são reveladores de uma perca total de controle sobre as emoções. Face aos seus "pressentimentos" em relação ao pai, Luísa torna-se uma rapariguinha inquieta e perdida. A imagem da mulher forte, distante, inacessível, sem coração é totalmente contrariada. A máscara social cai. A personagem ganha espessura. E uma certa camada de espectadoras reconhece-se nela.

Por outro lado, a personagem Leonor, que aparece na sequência seguinte, a lanchar na tasca do bairro, ratifica, através do seu discurso, a identidade positiva que lhe foi atribuída. Apesar de sofrer de uma forte indisposição, certamente ligada ao seu estado de gravidez («Eu não estou, não estou nada bem»), na curta conversa com Irene, a dona da tasca, Leonor afirma por duas vezes o seu cuidado com os outros, a sua preocupação em relação aos que sofrem e precisam da sua ajuda:

- E depois tive **tanta** pena de não ver o jogo nem nada[8]
- Eu tenho muita pena dela* eu sempre disse que não* não ia mudar nada* não mudava coisa nenhuma* mas já se sabe como é que é...

Ela própria e os seus problemas não têm qualquer importância e ninguém se deve preocupar com isso:

- Ai não é preciso nada. Eu... eu só preciso dum... do... sei lá* copinho de água com açúcar* pode ser isso que eu não posso tomar mais nada

Confirmar-se-á, ratificar-se-á pois a presença de um "coração de ouro", de uma "mulher fantástica". Não se pode alterar os valores da ordem social, na telenovela é preciso que os bons não nos desiludam...

3. Conclusão

A análise que acabamos de propor para *Olhos de Água*, e mais particularmente para este episódio, poderá ajudar-nos a traçar algumas pistas justificativas da atracção que o género, em geral, e mais especificamente a sua produção nacional, exercem no contexto do Portugal de hoje. Sublinharemos pois especialmente:

- A presença de uma problemática ligada ao passado recente do país (a descolonização e os dramas pessoais por ela provocados);
- A contextualização da acção em três lugares simbólicos, cobrindo a quase totalidade geográfica e sociológica do país.

Estes dois factores permitem um reconhecimento cultural que conduz necessariamente a fenómenos de identificação. Notemos que este reconhecimento de problemas e de quadros de vida está ligado à especificidade da identidade nacional. Este facto parece-nos especialmente relevante num contexto marcado pela globalização, pela europeização do nosso pequeno país — a retoma de um imaginário nacional pode sossegar todos quantos, para além da sua identidade europeia (se se aceitar que os portugueses a sentem...), procuram velhas raízes identitárias que não querem ver desaparecer. Eis pois um espelho da sociedade que nele se reflecte, mas que nele se cria e nele descansa também.

- a construção de identidades "autênticas"

Neste contexto familiar evoluem personagens cuja identidade ultrapassa — por vezes — o estereótipo social. As identidades propostas para os sujeitos comunicantes são por vezes contrariadas pelos seus comportamentos verbais (e sociais), o que torna as personagens mais credíveis, mais autênticas. Como vimos, isso permite ainda a adesão à telenovela de extractos do público que poderiam ficar afastados.

- a encenação de valores tradicionais, como a solidariedade, a honestidade, o desprezo dos bens materiais e o espírito de família.
- uma narrativa bastante linear (apesar das peripécias da acção) que conduz a um fim feliz e moral.
- a presença de um "maravilhoso" contemporâneo: as personagens são elas próprias tingidas de mistério, dado que se trata de duas gémeas idênticas; a medicina moderna tem o papel de fada boa; as modificações surgem quase misteriosamente.

Enfim, não poderemos nós encontrar na telenovela, e no caso específico de *Olhos de Água* (e outras produções nacionais), num espelho social e cultural cujas imagens nos são tão familiares, a estrutura e os elementos dos contos de fadas? Será então este género o novo tipo mediatizado das histórias que sempre nos fizeram sonhar? E sendo assim, poderemos ficar surpreendidos com a sua popularidade?

Notas

[1] Panorama Audiovisual Português....

[2] Não existem dados seguros sobre este êxodo e os estudos variam bastante sobre o número exacto de "retornados".

[3] Poderemos mesmo afirmar que não há nenhum português que, de uma forma ou de outra, não tenha contactado de perto com o drama da descolonização.

[4] Nota: o itálico é original.

[5] A escolha foi totalmente aleatória — gravámos um só episódio do folhetim, em Outubro de 2001, 6 meses depois do início de telenovela, quando o sucesso da série despertou a nossa curiosidade. A selecção do dia dependeu apenas das nossas disponibilidades de tempo.

[6] Ou de estado, segundo a terminologia de Mira Mateus et al. (1989).

[7] idem.

[8] Nota : trata-se de um jogo de futebol dos miúdos do bairro, onde a "mascote" dos clientes da tasca tinha brilhado ...

Bibliografia Citada

Burger, M. (1994). (Dé)construction de l'identité dans l'interaction verbale: aspects de la réussite énonciative de l'identité. *Cahiers de Linguistique Française 15*, Université de Genève, 249 - 274

Capucho, M. F.(2000). *Je voudrais dire un petit mot. Langage et pouvoir: anaçyse du(-es) discours en télévision.* Universidade Católica, Faculdade de Letras: Viseu [thèse de doctorat]

Diamond, J.(1996). *Status and Power in Verbal Interaction.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit.* Paris: Minuit

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction.* Paris: Minuit (trad.)

Mira Mateus, M. H. et al. (1989). *Gramática da Língua Portuguesa.* Lisboa: Caminho

Bibliografia sem menção de autor

Obercom, Newsletter Janeiro de 2002.

[Online] Disponível:

http://www.obercom.pt/04news/newsletters/jan2002/14.htm. [16 de Novembro 2002].

As cerâmicas campaniformes do povoado pré-histórico de Leceia (Oeiras): uma proposta de interpretação do fenómeno campaniforme na região do Estuário do Tejo

João Luís CARDOSO
(Universidade Aberta)

À Prof. Doutora Maria Emília Ricardo Marques,
em testemunho de amizade e admiração

Tradicionalmente, considera-se, na Estremadura, a existência de três grupos de cerâmicas campaniformes, definidos tantos pelas formas dos recipientes, como pelas técnicas e motivos decorativos que ostentam; a tais grupos foi atribuído significado cronológico-cultural diferenciado: do mais antigo para o mais moderno, teríamos, segundo este modelo, sucessivamente, o Grupo Internacional, o Grupo de Palmela e o Grupo Inciso (SOARES & SILVA, 1974/1977). Na região a Norte do Tejo, é em Leceia (Oeiras), povoado fortificado calcolítico, que assumem a sua maior expressão e significado (CARDOSO, 2000 a): a importância das conclusões ali obtidas afiguram-se, com efeito, de grande relevância para a discussão da emergência e do estatuto de tais produções cerâmicas no ocidente atlântico da Península Ibérica.

Em Leceia, tal como em outros povoados estremenhos com ocupações importantes no Calcolítico Pleno, é o Grupo Internacional, representado pelas suas duas formas mais emblemáticas, o vaso campaniforme "de tipo marítimo" e a caçoila campanulada, com decoração geométrica a pontilhado que predominam, na área intramuros, sugerindo anterioridade relativamente aos restantes grupos campaniformes acima referidos, considerados mais modernos. Nas campanhas realizadas no decurso da década de 1990 reuniram-se, porém, novos e importantes elementos que permitiram reapreciar a questão da eclosão e desenvolvimento das cerâmicas campaniformes na região estremenha (CARDOSO, 1997/1998).

Com efeito, identificaram-se e exploraram-se duas estruturas habitacionais, construídas extramuros, ambas de planta elipsoidal, definidas por alinhamentos de blocos, correspondentes à fixação de uma super-estrutura de materiais perecíveis, que não se conservaram. As suas dimensões máximas, segundo o eixo maior, atingem, respectivamente, os 5 e os 10 m. Trata-se das únicas cabanas de época campaniforme até ao presente identificadas e exploradas em território português. A maior destas unidades, cuja ocupação foi naturalmente curta, atendendo às suas características, forneceu um conjunto de cerâmicas campaniformes, onde coexistiam vasos "de tipo marítimo", taças de tipo Palmela e cerâmicas incisas diversas, recipientes típicos dos grupos campaniformes anteriormente definidos. Tal conjunto ilustra, desta forma, a "baixela" corrente utilizada em uma unidade habitacional, pondo em causa, por um lado, a hipótese de se tratar de uma cerâmica de "prestígio", ainda admitida por alguns autores (influenciados pelas notáveis decorações que usualmente ostentam) e, por outro, a ideia de os referidos grupos corresponderem a sucessão cronológica rígida, pelo facto de fragmentos integráveis em qualquer deles ocorrerem em estrita associação, sendo, por conseguinte, inquestionavelmente contemporâneos.

A cabana mais pequena forneceu um lote menos numeroso de cerâmicas campaniformes, onde as do Grupo Inciso eram quase exclusivas, realidade que possui significado cronológico como adiante será discutido, e que se encontra comprovada pelas datas de radiocarbono entretanto

obtidas. Com efeito, nesta cabana recolheram- se 26 fragmentos de cerâmicas decoradas, todas campaniformes, dos quais apenas 5 foram obtidos pela técnica do pontilhado. O vaso "de tipo marítimo" não ocorre, sendo o conjunto apenas constituído por formas de produção local: taças Palmela de grandes dimensões, esféricos de colo estrangulado ("garrafas"), grandes caçoilas ("vasos de provisões") e pequenas taças decoradas junto ao bordo, certamente destinadas a beber. Trata-se, portanto, de uma associação caracterizada pela ausência de materiais campaniformes considerados mais antigos, substituídos por exemplares incisos, atribuíveis às derradeiras produções campaniformes.

Já no concernente à cabana de maiores dimensões, os resultados do estudo da distribuição das técnicas e tipos decorativos patentes nas cerâmicas ornamentadas ali recolhidas – também todas exclusivamente campaniformes – permitiu concluir que, ao contrário do caso anterior, cerca de 75% das decorações foram obtidas pela técnica a pontilhado, encontrando-se presentes os vasos "de tipo marítimo", as caçoilas com decoração geométrica, em geral organizada em duas zonas distintas, abaixo do bordo e na carena, além de pequenas taças hemisféricas. Ocorrem, igualmente, taças Palmela, tanto incisas como decoradas a pontilhado, sendo o lábio sempre profusamente decorado, mais desenvolvido nas incisas, que ostentam decoração mais barroca (são provavelmente as produções mais tardias). Sendo certo que todas as formas e técnicas decorativas coexistiram neste conjunto, forçosamente de "vida curta" dadas as respectivas características habitacionais, duas conclusões se evidenciam, a saber:

- formas e técnicas decorativas campaniformes distintas coexistiram no espaço e no tempo em que foram utilizadas, tornando muito relativos os critérios de faseamento ou de periodização de cerâmicas campaniformes ensaiados em Portugal;
- desde que se disponha de um número mínimo de exemplares, é de aceitar que, se nas associações cerâmicas campaniformes dominarem as decorações incisas e estiverem ausentes os vasos "de tipo marítimo", como se verifica no espólio recolhido na cabana de menores dimensões, aquelas sejam mais recentes relativamente às dominadas pelas decorações a pontilhado e pela presença dos vasos referidos.

Conjuntos campaniformes como o recolhido na cabana campaniforme de Leceia de menores dimensões corporizariam, pois, os derradeiros momentos das produções destas cerâmicas, na região da Baixa Estremadura, onde ocorrem em contextos habitacionais isolados: é o caso do vizinho sítio do Monte do Castelo (CARDOSO, NORTON & CARREIRA, 1996), inserível no Calcolítico Final, ou já em período de transição paulatina para a Idade do Bronze.

Desta forma, a sequência tipológica para as cerâmicas campaniformes da Estremadura, proposta há mais de vinte e cinco anos, mantém-se globalmente válida, com as ressalvas enunciadas e, sobretudo, o ajustamento da cronologia absoluta então proposta aos resultados entretanto obtidos (CARDOSO & SOARES, 1990/1992): com efeito, as datas de radiocarbono calibradas actualmente disponíveis, permitem situar na Estremadura a emergência das cerâmicas campaniformes ainda na primeira metade do III milénio a.C., com apogeu provável em meados daquele milénio.

No que concerne a Leceia, obtiveram-se duas datações de radiocarbono para cada uma das cabanas em apreço. A maior (Cabana FM), fundada directamente sobre a Camada 4, do Neolítico Final, deu o resultado de Sac – 1317 – 4220 ± 50 BP a qual, depois de calibrada, fazendo uso do programa CALIB Rev. 3.03, de Stuiver & Reimer, de 1993, corresponde ao intervalo de 2825 - 2654 anos a. C., para uma probabilidade de cerca de 95%; à cabana menor (Cabana EN), fundada em

camada de derrube da fortificação, e portanto seguramente mais moderna do que o declínio desta, corresponde a data de ICEN – 1241 – 3950 ± 90 BP a que corresponde o intervalo de 2629-2176 anos a. C., igualmente para de 95% de probabilidade. Trata-se, pois, de resultados cronométricos estatisticamente diferentes, considerando que os intervalos de máxima probabilidade respectivos quase não se sobrepõem.

Tendo em atenção o atrás exposto, parece estar-se numa situação análoga àquela que o estudo do laboratório de radiocarbono do British Museum conduziu para as Ilhas Britânicas: coexistência dos diferentes estilos de decoração campaniformes, desprovidos "per se" de significado cronológico específico. No concernente ao nosso território, haverá que atender, também, a factores de ordem geográfica. Com efeito, a predominância da decoração a pontilhado sobre a incisa, na região do baixo Sado, parece ilustrar uma tendência regional, já numa fase de plena afirmação destas cerâmicas, diversa da do baixo Tejo onde, na mesma época, predominava o estilo inciso. O mesmo critério se aplica à interpretação da distribuição geográfica das taças Palmela, cuja máxima incidência se observa na mesma região, estendendo-se ao baixo Tejo: para norte, a sua presença diminui, a ponto de serem já excepcionais na Alta Estremadura (CARDOSO, 2000 b, 2002). As ocorrências mais setentrionais de taças Palmela conhecidas até o presente situam-se no baixo Mondego, onde foram identificadas na gruta sepulcral de Eira Pedrinha, Condeixa-a-Nova (CORRÊA & TEIXEIRA, 1949, Est. V) e no povoado do Crasto, Figueira da Foz (ROCHA, 1971, p. 146) e, ainda mais a norte, na mamoa 1 de Chã de Carvalhal, Baião (CRUZ, 1992). Trata-se, pois, de uma produção cerâmica de cunho marcadamente regional, especialmente em torno da foz do Tejo e da foz do Sado.

Por outro lado – e não será demais sublinhá-lo – as datas mais antigas para as cerâmicas campaniformes, onde se inscrevem as de Leceia, especialmente o conjunto recolhido na cabana de maiores dimensões (com destaque para as taças Palmela) fazem recuar a sua origem, na Estremadura para, pelo menos, o início do Calcolítico Pleno, ainda na primeira metade do III milénio a.C., época em que, no interior da fortificação de Leceia, tais tipos apenas eram esporadicamente usados. Desta forma, o faseamento tradicional do fenómeno campaniforme na Estremadura não poderá deixar de ser posto em causa. Com efeito, as cronologias absolutas obtidas na década de 1990 para diversos contextos campaniformes, tanto de carácter doméstico como funerário (CARDOSO & SOARES, 1990/1992) fazem recuar aquela presença para o Calcolítico Pleno, fase cultural cujo início é situável na Estremadura cerca de 2600 a.C., de acordo com os resultados obtidos em Leceia (CARDOSO & SOARES, 1996), ao contrário do que era até então admitido, ao fazer-se coincidir a sua presença apenas com o Calcolítico Final.

Na verdade, a interpretação do "fenómeno campaniforme" tem sido objecto de acesa discussão, a nível internacional, não se tendo até hoje chegado a conclusões unanimemente aceites. Desde a existência de um "Beaker Folk" das teorias difusionistas, com difusão (senão mesmo "invasões") e movimentos de "refluxo", até à posição indigenista que preconiza a evolução local, em detrimento dos estímulos externos, passando pela utilização restrita desta sofisticada cerâmica por um grupo social dominante ou pela sua correspondência, simplesmente, a peças de "prestígio", várias têm sido as interpretações apresentadas da evidência arqueológica, não raras vezes de forma contraditória.

Os dados de observação recolhidos em Leceia permitem, como se disse, contribuir significativamente e com novos argumentos para a discussão desta questão. Segundo as datações disponíveis, por volta de 2600 anos a. C., a fortificação de Leceia encontrava-se em processo de franco declínio, associado à contracção do espaço habitado. Dessa fase cultural, o Calcolítico

Pleno, situável entre cerca de 2600 e 2200 anos a.C. (CARDOSO & SOARES, 1996), participavam cerâmicas indígenas com decoração em "folha de acácia" e "crucífera" a que se encontram associadas, na parte superior da sequência, cerâmicas campaniformes. Mas os escassos materiais cerâmicos campaniformes dali provenientes são diferentes dos encontrados nas duas cabanas campaniformes. Com efeito, num total de trinta e nove fragmentos classificáveis decorados a pontilhado e de apenas quatro incisos, os vasos campaniformes "de tipo marítimo" dominam largamente, com vinte e dois exemplares a pontilhado e apenas um inciso; estão também presentes a variante linear pontilhada (dois exemplares) e a incisa (um exemplar), correspondendo o segundo grupo mais numeroso às caçoilas de ombro com decoração a pontilhado (doze exemplares). No conjunto, as taças Palmela encontram-se apenas representadas por dois exemplares incisos, sendo os restantes grupos (caçoilas carenadas, grandes caçoilas e taças em calote) apenas vestigiais, representados por apenas um exemplar (CARDOSO, 1997/1998). Estes materiais campaniformes da área intramuros – cuja coexistência estratigráfica é clara com as cerâmicas locais, de tradição pré-campaniforme, designadamente o grupo das decoradas por "folha de acácia" e "crucífera" – contrastam fortemente, do ponto de vista tipológico, com as características campaniformes dos conjuntos recolhidos nas duas cabanas situadas extramuros.

Qual o significado cultural de tais diferenças, observadas em *loci* tão próximos e contemporâneos? Por outras palavras: corresponderiam as cerâmicas campaniformes à efectiva instalação de novos influxos populacionais – não necessariamente numerosos – rapidamente mesclados com os habitantes anteriormente sediados na região, dando origem, a breve trecho, a diversos grupos campaniformes regionais? Com efeito, com a eclosão das cerâmicas campaniformes, evidencia-se, pela primeira vez, fenómeno de difusão, na fachada ocidental atlântica da Europa, com dois focos principais, um na Bretanha e outro na Baixa Estremadura (estuários do Tejo e do Sado) onde ocorrem recipientes idênticos (SALANOVA, 2000), respeitando exactamente aos mesmos cânones: são os vasos expressivamente designados por "de tipo marítimo", com decorações pontilhadas do tipo AOO ("all over ornamented"), nas duas variantes mais comuns: a "herringbone" ("espinha de arenque") e a linear. Por outro lado, a presença, na Estremadura portuguesa, da técnica incisa, associada a formas abertas, como as taças Palmela, evocaria afinidades meridionais, constituindo como que uma região onde se misturariam influxos mediterrâneos e atlânticos, fenómeno que passou, a partir desta época, a ser recorrentemente observado neste domínio geográfico, doravante constituído em verdadeira "placa giratória" entre o norte atlântico e o sul mediterrâneo.

Assim sendo, poder-se-ia admitir a seguinte evolução teórica, para explicar a realidade material registada em Leceia e anteriormente descrita:

1) Os ocupantes da fortificação, já em fase de decadência acentuada desta, cerca de 2600 anos a.C., recebem os primeiros influxos campaniformes (cuja origem não é possível de determinar), representados por cerâmicas decoradas a pontilhado caracterizadas pelo vaso "de tipo marítimo"; tais materiais encontram-se associados estratigraficamente às produções cerâmicas locais, indicando um curto período de coexistência de ambas as tradições cerâmicas; aceitando-se que culturas materiais distintas reflictam realidades sociais e culturais igualmente diferentes, a evidência identificada em Leceia com suporte estratigráfico, aliás com paralelos noutros povoados da baixa Estremadura, como o da Rotura, Setúbal (FERREIRA & SILVA, 1970; SILVA, 1971; GONÇALVES, 1971) permite, de novo, reequacionar a velha questão da existência de uma cultura

campaniforme, ou de um grupo étnico/social responsável pela difusão da panóplia campaniforme. A sua notável homogeneidade, ao menos no que toca a alguns dos "itens" que constituem tal associação, da Europa Oriental ao Tejo e das Ilhas Britânicas ao Marrocos atlântico, é, ironicamente, o principal obstáculo à sua cabal explicação, no quadro actual desta investigação.

2) Pouco depois, em época que não é possível destrinçar da anterior pelos métodos analíticos actualmente disponíveis, mas ainda na primeira metade do III milénio a.C., verifica-se o estacionamento de uma pequena comunidade, talvez de raiz familiar, representada pela cabana de maiores dimensões, edificada no exterior da fortificação; o espólio cerâmico decorado é constituído exclusivamente por materiais campaniformes; as suas características mostram que tais populações teriam adaptado às suas produções cerâmicas formas, motivos e técnicas decorativas que delas não faziam inicialmente parte. O Grupo campaniforme de Palmela é, justamente, considerado como resultante deste fenómeno.
3) Por fim, já no decurso da segunda metade do III milénio a.C., estando o interior da fortificação talvez ainda ocupado pelos seus derradeiros habitantes, construiu-se uma outra cabana, situada, como a primeira, do lado extramuros; embora as cerâmicas decoradas continuem a inscrever-se no conjunto das campaniformes, as diferenças tipológicas evidenciadas face às recolhidas na cabana anterior, corroboram a sua menor antiguidade, aliás reforçada pela data de radicarbono correspondente. Esta última unidade habitacional integra-se claramente, pela natureza do espólio no conjunto dos pequenos sítios abertos campaniformes, do Calcolítico Final-transição para a Idade do Bronze da região.

O final do período campaniforme verificou-se, na Estremadura, antes do último quartel do III Milénio a. C. Esta conclusão encontra-se corroborada, tanto pelos dados cronométricos disponíveis, como pela data obtida no povoado do Bronze Pleno de Catujal, a qual, para um intervalo de probabilidade de 95 %, corresponde ao intervalo de 2028 - 1752 a. C (CARDOSO, 1994). Com efeito, do espólio ali recuperado, já não faz parte qualquer dos "itens" do chamado pacote campaniforme, designadamente as cerâmicas decoradas.

Nestes derradeiros momentos calcolíticos, ou de transição insensível para o Bronze Inicial, corporizada, na região estremenha, pelas cerâmicas campaniformes, assiste-se à ocupação de sítios por via de regra desprovidos de condições naturais de defesa, realidade cujo significado económico-social carece de explicação. Será que o clima de tensão generalizada a que se assistiu no decurso de quase todo o III Milénio a.C., tão bem documentado em Leceia pela imponente fortificação ali erguida, objecto de sucessivos reforços e ampliações, que bem atestam o clima de instabilidade e insegurança permanentes, gradual ou bruscamente se dissipou, como parece sugerir o próprio declínio da fortificação, desde o fim do Calcolítico Inicial? Em apoio desta hipótese é de referir que aparelhos ciclópicos, recorrendo a blocos com muitas centenas de kg, só se utilizaram na fase de construção mais antiga da fortaleza.

A partir do Calcolítico Pleno, a nova ordem económico-social que então, progressivamente, se impõe, ao menos na Baixa Estremadura, consubstanciava-se, no final do Calcolítico, pelo despovoamento dos antigos núcleos fortificados e pela multiplicação de pequenos "habitats" em locais abertos, desprovidos de condições naturais de defesa, onde as cerâmicas campaniformes

pontificam: exemplo deste fenómeno encontra-se testemunhado pelo pequeno sítio do Monte do Castelo, cerca de 500 m a Sul de Leceia (CARDOSO, NORTON & CARREIRA, 1996).

Mas a aparente desarticulação da estrutura social calcolítica que conduziu ao retorno, na Estremadura, a formas e estratégias de povoamento do Neolítico Final, só ingenuamente poderá ser confundida com regressão na complexificação social, então em fase acelerada de afirmação.

Com efeito, a crescente hierarquização social encontra-se bem denunciada no registo material pela manutenção de redes de troca e intercâmbio de grande amplitude, que acompanharam a difusão de objectos cuja standardização é evidente: são os artefactos do "pacote" campaniforme (vasos, pontas de seta e adagas de cobre, braçais de arqueiro votivos e botões de osso). A abundância de artefactos de cobre padronizados, que pressupõe a existência de redes comerciais transregionais estáveis e duradouras, leva a admitir que o processo de intensificação económica observado anteriormente tenha sido reforçado pelo novo modelo adoptado no final do Calcolítico. A mesma explicação é válida para a presença, pela primeira vez no registo arqueológico, de jóias auríferas (espirais, contas, diademas), embora tal matéria-prima se pudesse obter localmente, nas areias das praias do Tejo ou do oceano adjacente. Seja como for, a simples existência de peças auríferas, pela primeira vez presentes no registo arqueológico – naturalmente reservadas às elites em fase crescente de afirmação – é acompanhada pela relevância, cada vez mais acentuada, das armas: além de pontas Palmela, ocorrem punhais de lingueta, de comprimento crescente, que evoluem para adagas e, por fim, para espadas curtas de lingueta, de extrema raridade, documentadas pelo exemplar de Pinhal dos Melos (Fornos de Algodres). Esta panóplia parece, deste modo, configurar a emergência de uma elite guerreira, plenamente afirmada na Idade do Bronze, no seio de uma sociedade que era também constituída por pastores, agricultores, comerciantes e artífices (CARDOSO, 2002).

As evidências recolhidas na Estremadura e, especialmente, as decorrentes das escavações conduzidas em Leceia, um dos mais paradigmáticos povoados calcolíticos fortificados da Península Ibérica, são elementos preciosos, que permitem a apresentação e discussão sustentada da cronologia e do significado económico-social das cerâmicas campaniformes ali encontradas. Com efeito, não só a baixa Estremadura é, reconhecidamente, desde há décadas, um dos mais importantes focos europeus da presença campaniforme (CARDOSO, 2001), mas também as características proto-urbanas de Leceia, a diferenciação social intra-comunitária que ali se entrevê, a franca abertura que os seus habitantes mantiveram com o exterior, denunciada por diversos artefactos, designadamente com o mundo mediterrâneo, dele recebendo estímulos de vária ordem, mostram que a baixa Estremadura, se constituiu, ao longo de todo o III milénio a. C., como uma região privilegiada, onde se entrevêm as transformações internas de uma sociedade dinâmica, em permanente mutação, prenunciadora das primeiras sociedades claramente estratificadas e hierarquizadas do Ocidente europeu.

Bibliografia

CARDOSO, J. L. (1994) – Investigação arqueológica na área de Lisboa. Os últimos 10 anos. *Al-Madan.* Almada. Série II, 3: 59-74.

CARDOSO, J. L. (1997/1998) – A ocupação campaniforme do povoado pré-histórico de Leceia (Oeiras). *Estudos Arqueológicos de Oeiras.* Oeiras. 7: 169-187.

CARDOSO, J. L. (2000 a) – The fortified site of Leceia (oeiras) in the context of the Chalcolithic in Portuguese Estremadura. *Oxford Journal of Archaeology.* Oxford. 19 (1): 37-55.

CARDOSO, J. L. (2000 b) – O "Fenómeno" campaniforme na Estremadura portuguesa. *Actas do 3º. Congresso de Arqueologia Peninsular* (Vila Real, 1998). Porto. 4: 353-380.

CARDOSO, J. L. (2001) – Le phénomène campaniforme dans les basses vallées du Tage et du Sado (Portugal). *Bell Beakers Today* (Riva del Garda, Trento, Maio de 1998). Actas. Trento: Ufficio Beni Archeologici. 1: 139-154.

CARDOSO, J. L. (2002) – *Pré-História de Portugal.* Lisboa: Editorial Verbo.

CARDOSO, J. L. & SOARES, A. M. M. (1990/1992) – Cronologia absoluta para o campaniforme da Estremadura e do Sudoeste de Portugal. *O Arqueólogo Português.* Lisboa. Série IV, 8/10: 203-228.

CARDOSO, J. L. & SOARES, A. M. M. (1996) – Contribution d´une série de datations C 14 provenant du site de Leceia (Oeiras, Portugal) à la chronologie absolue du Néolithique et du Chalcolithique de l´Estremadura portugaise. Colloque de Périgueux (1995). *Revue d´Archéométrie.* Rennes. Supplément: 45-50.

CARDOSO, J. L.; NORTON, J. & CARREIRA, J. R. (1996) – Ocupação calcolítica do Monte do Castelo (Leceia, Oeiras). *Estudos Arqueológicos de Oeiras.* Oeiras. 6: 287-299.

CORRÊA, A. Mendes & TEIXEIRA, C. (1949) – *A jazida pré-histórica de Eira Pedrinha (Condeixa).* Lisboa: Serviços Geológicos de Portugal.

CRUZ, D. J. (1992) – *A mamoa 1 de Chã de Carvalhal (Serra da Aboboreira).* Coimbra: Instituto de Arqueologia da Faculdade de Letras (Conimbriga/Anexos 1).

FERREIRA, O. da Veiga & SILVA, C. Tavares da (1970) – A estratigrafia do povoado pré-histórico da Rotura (Setúbal). Nota preliminar. *I Jornadas Arqueológicas da Associação dos Arqueólogos Portugueses* (Lisboa, 1969). Actas. 1: 203-225.

GONÇALVES, V. dos Santos (1971) – *O castro da Rotura e o vaso campaniforme.* Setúbal: Junta Distrital de Setúbal.

ROCHA, A. dos Santos (1971) – *Memórias e explorações arqueológicas.* Coimbra: por ordem da Universidade. 2: 145-150.

SALANOVA, L. (2000) – Mécanismes de diffusion des vases campaniformes: les liens franco-portugais. *3º. Congresso de Arqueologia Peninsular* (Porto, 1998). Porto. Actas. 4: 399-409.

SILVA, C. Tavares da (1971) – O povoado pré-histórico da Rotura. Notas sobre a cerâmica. *II Congresso Nacional de Arqueologia* (Coimbra, 1970). Coimbra. Actas. 1: 175-192.

SOARES, J. & SILVA, C. T. (1994/1997) – O Grupo de Palmela no quadro da cerâmica campaniforme em Portugal. *O Arqueólogo Português.* Lisboa. Série III, 7/9: 102-112.

Multiculturalidade e educação a distância: o desafio da diversidade

Hermano CARMO
(Universidade Aberta)

Introdução

Sempre fui avesso a liturgias vazias, a rituais cínicos e a homenagens meramente protocolares. Pelo contrário tenho defendido que as liturgias, os rituais em geral e as homenagens em particular têm todo o sentido, quando espelham o que vai na alma daqueles que nelas participam.

Para mim é um prazer, uma honra e um dever participar num livro de homenagem à Professora Maria Emília Ricardo Marques:

- é um prazer, porque gosto dela; a amizade que construímos ao longo dos anos de convivência na Universidade Aberta foi sedimentada no respeito e admiração mútuos, numa saudável e frontal relação de duas pessoas que se reconhecem diferentes e que entendem que essa diferença constitui uma riqueza e não uma ameaça;
- é uma honra, pois a estatura académica da homenageada só dignifica quem a homenageia;
- é um dever, porque devo muito à Maria Emília (perdoe-se a informalidade): devo-lhe a ela (com o Armando Rocha Trindade) a orientação dos meus primeiros passos no terreno do ensino a distância; devo-lhe inúmeros saberes que me transmitiu ao longo destes anos, sempre passados com a discrição e a humildade dos grandes; devo-lhe a inteligência e a criatividade com que arguiu o meu trabalho de doutoramento, em conjunto com o saudoso Ricardo Marin Ibañez; devo- lhe o entusiástico apoio na minha agregação; e devo-lhe muito mais, mas isto chega como justificação.

A presente reflexão é o resultado de um desafio de Francisco Gonzalez, actualmente professor da Universidad Internacional de Andaluzia, (UNIA), que conheço desde a altura em que me entrevistou longamente como informador qualificado para a sua tese de doutoramento na Open University do Reino Unido.

A UNIA é uma típica *organização-mosaico* (Toffler, 1991: 246 e sgs), criada pela parceria das diversas Universidades públicas da Andaluzia, com o duplo objectivo de promover pós-graduações em *áreas de ponta* - particularmente nos domínios das tecnologias da informação e do multimedia - e em oferecer produtos educativos de alto valor acrescentado no mercado internacional de língua castelhana.

O desafio prendia-se com uma questão prática ligada a esta actividade: até que ponto pode o ensino a distância (EAD) ser útil num contexto multicultural? Em particular, **quais as virtualidades e limitações do EAD em programas de educação intercultural?**

Para responder à questão decidi centrar a minha atenção sobre a *Multiculturalidade e a educação a distância*, dois temas que estão hoje na agenda política da conjuntura. Como qualquer tema abordado por muita gente, estes dois conceitos têm sido abordados com diversos significados, tanto por especialistas como por gente comum, levantando sérios problemas a quem quer reflectir seriamente sobre cada um deles ou sobre a sua relação. Por isso, começo por clarificar estes dois conceitos antes de os relacionar.

Vejamos, antes de mais, o termo *multiculturalidade:* com esta designação procura-se caracterizar a situação cada vez mais frequente da **coexistência, no mesmo Espaço e no mesmo Tempo, de duas ou mais culturas[1] diferenciadas**.

Ao longo do texto usarei preferencialmente a designação ***diversidade cultural*** como sinónimo de multiculturalidade, a fim de salientar um dos três traços fundamentais do processo de mudança no mundo contemporâneo descritos por Tofler (1970), a *diversidade*, provavelmente ainda mais determinante que os outros dois, a *transitoriedade* e a *novidade*.

Por seu turno, a expressão ***educação a distância (EAD)***, a que alguns educadores de última hora procuraram amputar grande parte do seu significado, reduzindo-a a uma educação mediada pelo computador e pela Internet de que a designação *e.learning* é prova evidente[2], será utilizada numa acepção bastante mais ampla (figura 1).

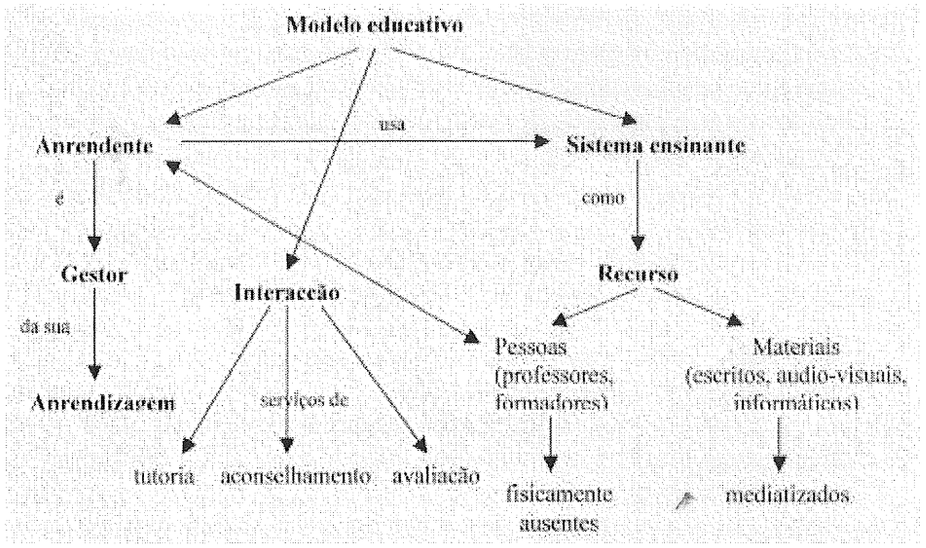


Figura 1 – Um mapa conceptual da educação a distância.

Nesta lógica, sempre que falar de ***educação a distância (EAD)***, estarei a referir-me a um **modelo educativo em que o aprendente** (estudante ou formando) **é gestor da sua própria aprendizagem recorrendo, para atingir os seus objectivos, a materiais educativos em diversos suportes** (escritos, audio-visuais e informáticos) **e a um conjunto de ensinantes** (professores e formadores), **fisicamente ausentes mas a ele ligados por redes de comunicação, que lhe prestam serviços de tutoria, aconselhamento e avaliação.**

Uma vez feita a clarificação, passemos então à questão central: quais as possibilidades e limites do EAD num contexto de diversidade cultural? Para responder a esta questão, começarei por apresentar o meu ponto de vista sobre a questão da diversidade no mundo contemporâneo. Num segundo tempo procurarei sublinhar algumas possibilidades e limites do EAD face à diversidade cultural. Terminarei a argumentação, com o relato de como a Universidade Aberta de Portugal, tem vivido esta questão.

1. Um olhar sobre a diversidade

1.1. O *Eu* e a questão da inteligência emocional

Ao reflectir sobre as relações interculturais no mundo actual, vem- me à memória um espantoso livro de Amin Maalouf, um escritor libanês radicado em França, sugestivamente intitulado *As identidades assassinas.*

Nele, o autor chama a atenção para os inúmeros crimes que se cometem todos os dias em nome de uma pretensa identidade: mato porque sou muçulmano e tu és infiel, sou católico e tu és protestante (ou vice versa), sou usbek e tu és pastoum (ou vice versa) sou tamil e tu és cingalês (ou vice-versa), sou basco e tu és castelhano (ou vice- versa), em suma, mato-te porque és diferente. Contra isto Maalouf propõe várias medidas, das quais penso ser útil recordar:

- Em primeiro lugar, cada um deve **aprender a conhecer-se** bem, e a **assumir a sua própria identidade** que em muitos casos é multicultural. Ele, por exemplo, quando lhe perguntam se é libanês ou francês, de cultura árabe ou europeia, defende que é isso tudo e que tal circunstância só o enriquece como Pessoa, não podendo mutilar-se, assumindo apenas uma das suas facetas identitárias.
- Em segundo lugar, deve **aprender a conhecer o Outro, na sua especificidade**. Depois de o conhecer, tem melhores condições para confiar nele, para o respeitar e, finalmente para o amar.

Estas afirmações remetem-nos para o conceito relativamente recente (foi desenvolvido ao longo da década de noventa) de **inteligência emocional (IE)**.

A *descoberta* da IE decorreu dos resultados surpreendentes de vários estudos longitudinais que demonstraram não haver uma correlação entre o sucesso escolar e o sucesso na vida. Com efeito, os grupos de sujeitos estudados tiveram percursos muito diferenciados:

- Se havia ex-bons alunos que se revelavam anos mais tarde cidadãos integrados e felizes, outros aparentavam uma incompetência surpreendente no exercício dos seus papéis de progenitores, de profissionais, de familiares e de amigos.
- Em contrapartida, muitos dos que haviam tido consideráveis dificuldades escolares, anos depois aparentavam ser cidadãos realizados, quer do ponto de vista profissional quer cívico.

A explicação deste desfecho está naquilo que muitos chamam Inteligência Emocional[3] (Goleman, 1995) que se traduz em cinco tipos de capacidades: para **conhecer as próprias emoções,** para **saber geri-las,** para a **automotivação**, para **reconhecer as emoções do Outro** e para **gerir as relações com ele.**

Um dado fundamental da investigação sobre este domínio, é que a **IE não é um estigma** ou um dom que nasce com as pessoas, **aprende-se e aperfeiçoa-se**, o que constitui um motivo de esperança, mas também de responsabilidade para todos nós.

1.2. *O Outro*: do forasteiro ao amigo

Uma outra descoberta feita nos últimos anos pelas neurociências (Damásio, 1998, 2000, 2003), a propósito das raízes biológicas das emoções, é a do papel das emoções como sistemas de

alerta: as informações que entram no cérebro, antes de serem processadas e de terem uma resposta racional através do trabalho do lobo frontal, passam por uma *central de segurança* – a amígdala – que discrimina, de acordo com a informação preexistente, se aquela informação deve ser tomada como ameaça ou não.

Este mecanismo permite uma resposta rápida a potenciais ameaças e é indispensável à sobrevivência. Mas também pode provocar respostas incorrectas se confundir com ameaça, aquilo que apenas é desconhecido, diferente.

É neste contexto que deve ser encarado o olhar sobre o Outro: na história dos Seres Humanos, o Outro foi frequentemente um agressor que roubava comida, mulheres, riquezas, e por vezes a liberdade e a vida. Daí que pareça normal a atitude universal de etnocentrismo, que leva cada cultura a considerar-se melhor que as outras, ou a que é exclusivamente humana: designações como *infiel, bárbaro, selvagem e diabo branco*, aplicadas ao Outro, ou a de ser humano (! Khung, Bantu) aplicado a si e aos seus (que alguns chamam *ingroup*), ilustram a tendência universal para o etnocentrismo.

No fundo esta atitude básica de alerta face ao Outro, traduzida em sentimentos de desconfiança, ira e aversão, não é mais do que a expressão legítima do medo de que *aquele desconhecido* nos possa fazer mal.

Para que os processos de conflito e de competição possam dar lugar a dinâmicas de cooperação em que todos ganham, é fundamental, portanto, aprender a descobrir o Outro, processo frequentemente em duas etapas:

- numa primeira fase **há que o reconhecer como um ser humano** que procura em última análise ser feliz como nós pretendemos sê-lo, o que muitas vezes é acompanhado de sentimentos de *surpresa, choque* e *admiração*, à medida que o Outro se revela (Dalai-Lama, 2000);
- consolidada esta fase, é possível então desenvolver sentimentos de amizade pelo Outro, como a sua *aceitação, satisfação, confiança, partilha e devoção.*

1.3. A conjuntura: a grande ruptura

Todo o processo de mudança de comportamento, como ensinava Kurt Lewin na sua teoria do campo, exige pressões de nível individual e ambiental. Ou seja, para transformar um dado comportamento num outro mais aceitável, eu posso intervir directamente sobre o sujeito ou posso alterar as condições ambientais de modo a que estas condicionem o comportamento adequado.

Neste contexto faz sentido interrogarmo-nos se, para além do *querer individual* dos protagonistas da relação intercultural, a conjuntura configura um ambiente favorável à geração de sentimentos de cooperação com o Outro.

Num livro recente, sugestivamente intitulado *A grande ruptura* (2000), Francis Fukuyama chama a atenção para um conjunto de factores que têm vindo a minar os alicerces da coesão social desde há cerca de 40 anos, reduzindo o capital social das sociedades contemporâneas, que ele agrupa em três conjuntos:

- **Aumento da insegurança**, traduzido na redução do controlo informal pelas instituições sociais (bairro, família, escola); no aumento do crime violento contra a propriedade e do crime *de colarinho branco*; e no aumento de comportamentos desviados.
- **Redução dos laços familiares** interconjugais, intergeracionais e inter-nucleares, indiciados por quebra das taxas de fertilidade, redução de casamentos, aumento de taxas de coabitação informal, de divórcios, de filhos fora do casamento.
- **Redução dos índices de confiança sociais: confiança pública** (nas instituições políticas, sociais, económicas e religiosas); **confiança privada** (em geral, na vizinhança, nos amigos, etc.); **confiança em si mesmo** (assunção de comportamentos *border line);* mas em contrapartida, aumento do envolvimento em grupos informais e de trabalho voluntário).

Parece, portanto, que a conjuntura configura um **ambiente ambivalente**, simultaneamente favorável e desfavorável à geração de sentimentos de cooperação com o Outro, dependendo da nossa contribuição pessoal para o rumo a empreender.

Neste contexto de **anomia**, provocada por um processo de mudança acelerada decorrente de uma tripla potenciação de factores de transitoriedade, novidade e diversidade, emergem **novas necessidades educativas** a fim de ajudar as sociedades contemporâneas a adaptar-se ao seu novo estatuto de *Migrantes no Tempo* (Mead, 1969) no começo desta *Idade do Ferro Planetária* de que nos fala Morin (1991).

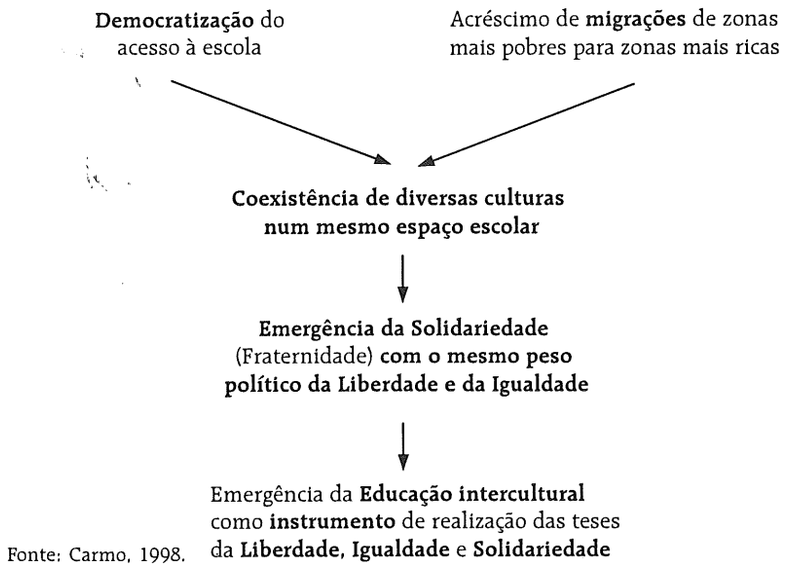
Parafraseando Naisbitt (1988: 257 e sgs), temos de aprender a viver numa sociedade *em que os telefones já não são todos negros, nem as banheiras brancas, nem as pessoas iguais.*

1.4. Emergência da educação intercultural

Com o aumento de pressão social sobre os sistemas educativos e com a abertura destes a todos os segmentos sociais, tornou-se regra dominante a coexistência de diversas culturas num mesmo espaço, o que ainda há poucos anos era uma situação pouco frequente ou pelo menos ignorada em muitos países (fig.2).

Esta situação tem confrontado vigorosamente as sociedades contemporâneas com a tese mais esquecida e adiada da Revolução Francesa, a tese da *Fraternidade*. Com efeito, a Civilização Industrial girou, ao longo destes 200 anos, em torno dos princípios da *Liberdade* e da *Igualdade*, remetendo a *Fraternidade* para o terreno do acto voluntário e a sua fundamentação para o campo da opção moral. A *Fraternidade* adiada, crismada neste final de milénio com o nome de *Solidariedade*, surge agora, já não como mero condicionamento ético, mas como verdadeiro imperativo de sobrevivência (Carmo, 1997a; Emmerij, 1993).

A **educação multicultural** emergiu, neste contexto, como elemento indispensável à realização das teses da Revolução Francesa, procurando contribuir para a criação de uma sociedade mais livre, mais igualitária e mais fraterna, em que os seus segmentos aprendam não só a respeitar a diferença mas também a tirar partido da diversidade para viver melhor.



Fonte: Carmo, 1998.

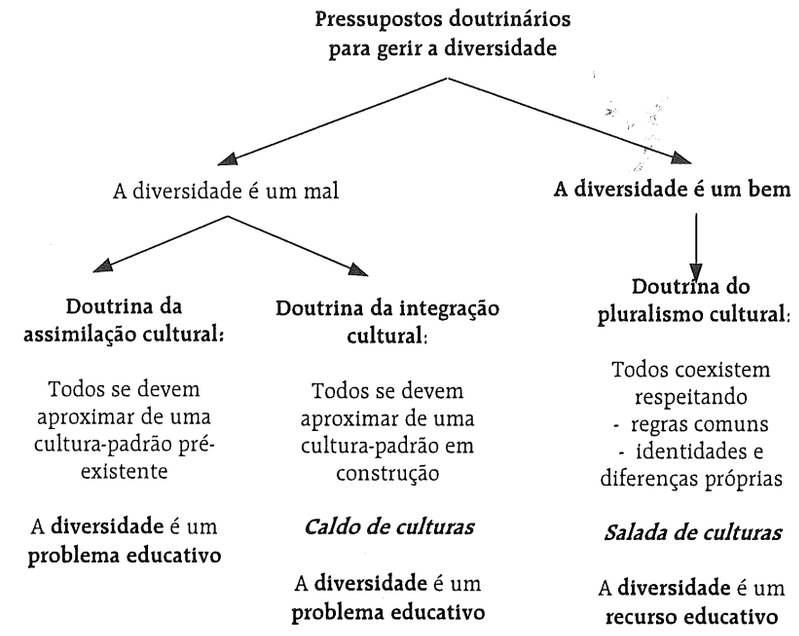
Fig. 2 – A emergência da educação intercultural.

1.5. Pressupostos doutrinários para gerir a diversidade

O modo de gerir a crescente diversidade social e, em particular, os seus efeitos no sistema educativo, tem variado de acordo com os pressupostos doutrinários. Em termos simplificados pode-se dizer que existem três principais modos de encarar a diversidade social (fig. 3) que designaremos como doutrinas da **assimilação** cultural, da **integração** cultural e do **pluralismo** cultural (Winitzkly, 1995).

- a **doutrina da assimilação cultural** parte de pressupostos etnocêntricos, considerando haver uma ***cultura-referência*** **da qual todas as outras se devem aproximar**; é a perspectiva típica das doutrinas racistas, e de todas as que partem de teorias evolucionistas, hoje cientificamente postas em causa, mas ainda com bastantes adeptos;

- a **doutrina da integração cultural** arranca do pressuposto mais generoso da igualdade do género humano e defende que, no mesmo espaço, **todas as culturas se devem misturar e transformar numa que delas resulte**; a metáfora aplicável a esta perspectiva é a do ***caldo de culturas*** (*melting pot*); apesar de partir de pressupostos opostos do assimilacionismo, parece considerar a diversidade cultural como um mal a eliminar, tal como aquela doutrina;
- contrariamente às anteriores, a **doutrina do pluralismo cultural** considera que **a diversidade é um valor a preservar** e que a sociedade enriquece o seu património ao preservar essa diversidade **sob um *guarda-chuva* de valores e padrões de convivência comuns**; a metáfora para este ponto de vista é a da ***salada de culturas***.



Fonte: Carmo, 1998.

Fig.3 – Pressupostos doutrinários.

A corrente da educação intercultural é herdeira desta última doutrina, assumindo que a crescente diversidade étnica, linguística, de género, de estatuto social e de capacidade de aprendizagem, deve ser considerada não só como problema, mas também (e, sobretudo) como recurso educativo.

1.6. Oito objectivos para uma educação intercultural

Neste contexto desenha-se um conjunto de oito objectivos operacionais que, em meu entender, qualquer programa de educação intercultural deveria procurar alcançar:

No domínio do *saber* (conhecimentos):

1. Aprender a **conhecer o *Eu*** para desenvolver a inteligência emocional nas suas cinco facetas (autoconhecimento, gestão das emoções, automotivação, empatia e capacidade de relacionamento).
2. Aprender a **conhecer os diversos *Outros***, para os entender, respeitar e estimar. Para atingir este objectivo, o aprendente precisa tomar consciência da diversidade cultural e de aprofundar o conhecimento sobre ***Outros mais próximos***, nomeadamente, sobre **subculturas geracionais** (crianças, adolescentes, adultos *activos* e idosos), **subculturas de género** (homens e mulheres) e **subculturas excluídas** (Ex: ciganos, migrantes, deficientes).

No domínio do *saber fazer* (aptidões):

3. Aprender a **seleccionar**, **organizar** e **analisar informação**, uma vez que, sem estas competências instrumentais não é possível alcançar os dois primeiros objectivos.
4. Aprender a **comunicar,** nomeadamente, **ler** e **escrever,** em suporte escrito, audiovisual e informático, **falar** e **escutar;** aptidão indispensável a qualquer relação social.
5. Aprender a **gerir situações em contexto de diversidade**, como as **relações interpessoais** e as **relações intra** e **inter- grupais.**

No domínio do *saber situar-se* (atitudes):

6. Aprender a **avaliar valores** e **padrões** da sua própria cultura e de culturas alheias.
7. Aprender a ser **autónomo** mas **não individualista**
8. Aprender a **agir** de modo **cooperativo** e **solidário** em diversos contextos (Por exemplo: familiar – *micro* - organizacional – *meso* - comunitário, nacional e internacional – *macro).*

1.7. Por quem começar a educação intercultural?

Este modo de encarar a diversidade cultural exige um gigantesco esforço de **educação de toda a população** que, durante milénios foi alvo de uma socialização assente nos pressupostos etnocêntricos atrás referidos.

Um objectivo educativo tão ambicioso confronta-se com a complexidade dos grupos a educar: crianças, jovens, adultos, velhos e minorias. Uma vez que nenhum país tem recursos para oferecer programas, em simultâneo, para toda a população, a questão que se põe em termos de política educativa é a de **seleccionar grupos-alvo prioritários**, em quem se possam concentrar os recursos educativos.

Na hierarquização das prioridades sobressai claramente o grupo dos formadores, de que os professores constituem um subgrupo importante. Trata-se de um conjunto muito diversificado de profissionais cuja formação, se for feita com padrões de exigência e qualidade, pode ter efeitos multiplicadores extremamente benéficos sobre o conjunto da população.

1.8. Questões estratégicas

Ainda que se seleccionem apenas os professores para um programa de educação intercultural, ficamos confrontados com um **grupo-alvo gigantesco**, para o qual os meios disponíveis de comunicação educacional são francamente insuficientes, uma vez que o **número de especialistas** em educação intercultural é **inferior** às necessidades, e os **recursos materiais** (instalações e equipamentos) **e financeiros** são **insuficientes.**

Para além destes problemas de **reduzida *oferta educacional***, regista-se um conjunto de substanciais **dificuldades na perspectiva da *procura***,. Com efeito, os professores a formar são **muitos**, encontram-se **geograficamente dispersos,** possuem **diferentes qualificações** iniciais, desempenham **papéis profissionais muito diversos**, de acordo com os grupos que ensinam, apresentam, em regra, **disponibilidade** de tempo muito **reduzida**, o que lhes dificulta o acesso a programas convencionais de formação, e pertencem, por vezes, a **comunidades linguísticas diversas**, o que dificulta substancialmente o processo de ensino-aprendizagem.

2. Possibilidades e limites do EAD face à multiculturalidade

Conforme tenho tido ocasião de salientar em diversos locais (Carmo, 1999: 266) é nesta moldura de desafios que o **ensino a distância**, se revela um **modelo altamente adequado, tanto para aumentar a taxa de cobertura do ensino presencial** como **para atingir populações adultas** que, doutra forma, não teriam oportunidade de melhorar as suas qualificações.



Figura 4

Como é sabido, este tipo de ensino tem já cerca de 150 anos de idade tendo explodido, nas últimas décadas, sob múltiplos formatos que, de comum, apresentam duas características dominantes:

- Em primeiro lugar uma **filosofia de aprendizagem aberta,** o que significa que o aprendente possui margem de manobra para escolher **o que** quer aprender (conteúdos de aprendizagem); **onde** quer aprender (local de aprendizagem); **como** quer aprender (métodos e media); **quando** quer aprender (ocasião do dia ou da semana); o **ritmo** a que quer aprender; **a quem quer recorrer** para aprofundar conhecimentos ou colher orientações metodológicas (equipa central ou centros de apoio locais); e **a que sistema de creditação se quer submeter** (grau académico, certificado profissional ou certificado de frequência);
- Em segundo lugar um **processo de ensino-aprendizagem** habitualmente **em situação de descontiguidade espaço- temporal**, i.é, em que o aprendente e o ensinante não se encontram juntos, ao longo do processo educativo.

Para entender bem as questões que se colocam na aplicação deste tipo de ensino à educação intercultural, importa equacionar alguns aspectos políticos (estratégicos) e técnicos que condicionam o EAD na actualidade

2.1. Aspectos estratégicos

Podemos agrupar os aspectos estratégicos em dois grupos:

- os que constituem **ameaças globais** ao desenvolvimento da educação a distância;
- os que se assumem como **oportunidades** para a sua implementação;

Ameaças globais ao ensino a distância

As principais ameaças com que o EAD se tem vindo a confrontar são a **desconfiança** e o **oportunismo**.

A **desconfiança** resulta de vários decisores políticos e autoridades académicas considerarem inicialmente o EAD um **modelo educativo de fraca qualidade**. Com o reconhecimento internacional dos excelentes resultados alcançados desde há quarenta anos, a desconfiança passou a fundamentar-se (infundadamente) no **receio de que o EAD pudesse vir a competir e mesmo substituir o ensino presencial**, fazendo aumentar o desemprego neste sector e retirando poder reivindicativo aos estudantes, dada a sua dispersão.

O **oportunismo** de alguns agentes sociais constitui de igual forma uma ameaça global:

- Alguns **regimes políticos totalitários** têm, por vezes sucumbido à tentação de instrumentalizar o ensino a distância como uma espécie de *big brother* educativo ao serviço da manipulação ideológica;
- Nos últimos anos, com o avanço das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) e o seu consequente uso para fins educativos, o EAD transformou-se numa **moda rentável** (de que o *e. Learning é exemplo)* que certos agentes menos escrupulosos têm explorado com objectivos meramente comerciais. Este ***novo-riquismo tecnológico* sem controlo andragógico** fez aumentar a oferta de produtos e serviços educativos de baixa qualidade educativa, muitas vezes exportados para países do terceiro mundo e criando novas situações de exclusão social para as populações que não têm acesso às NTICs.
- Em certos países, o comportamento oportunista dos agentes chega a ser **criminoso**, com a oferta na Internet de falsos programas e graus académicos, o que tem prejudicado a imagem do EAD.

Oportunidades globais do EAD

Apesar destas ameaças globais, as novas tecnologias de informação e comunicação abriram também oportunidades extraordinárias aos utilizadores (ensinantes e aprendentes), permitindo-lhes

- **aceder a informação abundante e diversificada,** através do CD Rom e da Internet, potenciados pelo *paradigma hipertextual*;
- **dispor de informação seleccionada e sistematizada**, em suporte escrito e informático;
- **transmitir testemunhos relevantes e discutir conceitos complexos** em suporte *áudio;*
- **mostrar acontecimentos e experiências** em suporte *vídeo*, dificilmente partilháveis no ensino presencial;

- **integrar diferente informação em diversos suportes**, através do suporte *multimedia;*
- **comunicar com qualidade, rapidez e segurança**
- **incrementar situações de diálogo múltiplo** (aconselhamento e tutoria colectiva) a distância.

2.2. Aspectos técnicos
Componentes essenciais dos modelos de EAD

Este tipo de ensino tem-se desenvolvido em contextos sócio- económicos muito heterogéneos, com diferentes públicos-alvo e diversos sistemas de oferta. Todavia, seja qual for o formato adoptado, parece ser consensual que qualquer sistema de EAD, para obter resultados com qualidade educativa, tem de integrar três tipos de componentes:

- **materiais de boa qualidade,** preparados para serem usados em regime de auto-aprendizagem, em suportes diversificados (*scripto*, *audio*, *video*, informático e multimedia);
- **sistemas de interacção** (informação, aconselhamento e tutoria) adequados à população-alvo e aos objectivos de aprendizagem;
- **sistemas de avaliação rigorosos e transparentes** quer no que diz respeito à avaliação dos aprendentes (estudantes e formandos) quer no que concerne ao controlo de qualidade do próprio sistema ensinante.

Critérios e estratégias de mediatização

Uma questão central quando se opta por este tipo de modelo comunicacional é, sem dúvida, a do **processo de mediatização**. De acordo com Maria Beatriz Rocha Trindade (1988: 1149), (...) *"mediatizar significa escolher, para um dado contexto e situação de comunicação, o modo mais eficaz de assegurá-la; seleccionar o medium mais adequado a esse fim; em função deste, conceber e elaborar o discurso que constitui a forma de revestir a substância do tema ou matéria a transmitir."*

Vejamos, por isso, alguns aspectos a ter em conta nesse complexo processo. Em primeiro lugar, a experiência tem apontado para quatro **critérios orientadores da mediatização** seguidamente listados:

1. **Critério da adequação:** a mediatização deve ser feita de acordo com as necessidades e recursos educativos identificados e não com
   - **lobbies** internos e internacionais de hardware (equipamentos) e software (programas e tecnologia educativa), cujos interesses são diferentes dos dos agentes educativos;
   - **modas,** assentes no preconceito de que *o mais actual é melhor*, o que conduz a atitudes de *novo-riquismo tecnológico*, com resultados ineficazes e ineficientes.
2. **Critério da economia:** em igualdade de circunstâncias, usar sempre a mediatização mais barata, aquela com que os agentes estejam mais familiarizados ou aquela que disponha de melhores infra- estruturas.

Exemplos:
- porquê usar a TV para programas em que se pode usar a rádio que é sete vezes mais barata?
- porque usar a conferência por computador quando se pode usar o telefone para atingir os mesmos objectivos de interactividade?

3. **Critério da interactividade**: quanto menor for a mediatização maior será a necessidade de introduzir componentes presenciais no sistema, a fim de assegurar um *limiar mínimo de interactividade*.
4. **Critério da alternativa**: para cada objectivo educativo há que desenhar várias soluções mediáticas e escolher a melhor de acordo com as circunstâncias.

Em resumo, para escolher a mediatização a adoptar, convém pôr as seguintes questões:
1ª **Que suportes de mediatização** escolher? (audio, video, scripto, informático e/ou multimedia)
2ª **Que sistemas de distribuição e interacção** utilizar? (sistemas presenciais, correio, telefone, radiodifusão, televisão, rede telemática ...)
3ª **Quais as escolhas** aconselháveis, **de acordo com os critérios** da adequação, da economia, da interactividade e da alternativa?

2.7. O EAD e a educação intercultural: possibilidades e limitações

Definido o enquadramento político e técnico do ensino a distância, estamos em condições de reflectir sobre as possibilidades e limitações da aplicação deste modelo de ensino-aprendizagem a programas de educação intercultural.

Comparando as características e constrangimentos do ensino a distância com os oito objectivos atrás propostos para um programa de educação intercultural (Quadro 1) podemos afirmar, em síntese, que o EAD

- constitui uma **excelente ferramenta de aprendizagem** sobre o **modo de gerir informação** e de **desenvolver aptidões de comunicação** (objectivos 3 e 4);
- constitui um **bom instrumento de difusão de conhecimentos** sobre esta matéria (objectivos 1 e 2), bem como de **criação de condições para a autonomia crescente** do aprendente (objectivo 7);
- apresenta **algumas dificuldades** relativamente ao **treino para a avaliação crítica de valores e padrões de comportamento**, as quais exigem um diálogo múltiplo, de preferência síncrono (objectivo 6);
- constitui um **meio pobre** para o treino do aprendente na **gestão de situações de diversidade**, particularmente no que respeita a **experiências de acção cooperativa**, as quais exigem dispositivos educativos de simulação (role playing) em regime presencial intensivo.

Quadro 1 – Prós e contras do EAD na educação intercultural.

Objectivos da educação intercultural: aprender a ...	Possibilidades do EAD	Limitações do EAD
1 Conhecer o *Eu*	Elevadas	---
2 Conhecer o *Outro*	Elevadas	---
3 Gerir informação	Muito elevadas	---
4 Comunicar	Muito Elevadas	---
5 Gerir situações de diversidade	Baixas	Simulações
6 Avaliar valores e padrões	Médias	Diálogo múltiplo
7 Ser autónomo	Elevadas	---
8 Agir de modo cooperativo e solidário	Baixas	Simulações

Em suma, pode dizer-se que o EAD constitui um excelente instrumento de educação intercultural[4], se combinado com módulos de ensino presencial em regime intensivo.

3. Vertentes da intervenção intercultural da UA

Qualquer instituição humana para sobreviver necessita de garantir duas funções sociais estratégicas: promover a **coesão** dos seus membros e garantir a sua **condução** em direcção a objectivos colectivos (Carmo, 2001).

Trate-se de uma cultura de economia recolectora, agro-pastoril, industrial ou de informação, **o contributo da educação para a realização das funções de coesão e de condução é consensualmente reconhecido**: é através da educação que as novas gerações **aprendem estratégias de sobrevivência** e **de convivência,** e **de gestão dos seus destinos**, individuais e colectivos.

Na sociedade contemporânea, tais funções passaram a ser operacionalizadas de outra forma: a **força conjugada** do **aumento da esperança média de vida** das populações e da **redução drástica do ciclo de vida do Conhecimento**, **reduziu a importância** relativa da **formação inicial** e **alargou a da formação contínua**.

É neste quadro estratégico que a Universidade em geral e a Universidade Aberta em particular inserem as suas funções específicas de **ensino superior**, de **investigação** e de **serviço à comunidade** (quadro 2).

Quadro 2 - Universidade Aberta: vertentes de intervenção

- **Ensino**
  - Formal
  - Não formal
  - Livre
- **Investigação**
  - Para provas académicas (dissertações e teses)
  - Outra (Artigos, ensaios)
- **Serviço à comunidade**
  - Produção e edição de materiais educativos e de difusão cultural
  - Consultoria e investigação-acção
  - Formação

Em breves traços, a Universidade Aberta de Portugal apresenta-se como uma instituição de média dimensão relativamente recente, com uma oferta diversificada, dirigida a uma população adulta geograficamente dispersa, constituída por estudantes trabalhadores, muitos dos quais com prévia experiência de ensino superior que não foi possível completar, desenhando-se como uma instituição de segunda oportunidade (quadro 3).

Quadro 3 - Universidade Aberta: um instantâneo (2002)

- **Idade da instituição**
  - do projecto: 24 anos (1980)
  - da instituição: 15 anos (1989)
- **Nº de cursos**: 31
- **Nº de disciplinas**: 375 (EAD: 230 + 145 EP)
- **Materiais educativos**: em suporte AVSI e MM
- **Centros de apoio**: 25
- **Estudantes**
  - Volume: 12 mil
  - Nº de inscrições 60 mil
  - Geograficamente dispersos por 23 países

Um retrato robot

- Sexo feminino (3/4)
- 30-39 anos
- Com prévia instrução superior
- Trabalhador por conta de outrem (61%)

3.1. Dimensão multicultural na área do ensino

No campo do ensino, a dimensão multicultural da Universidade Aberta traduz-se em cursos de graduação e de pós-graduação em que a diversidade cultural é analisada em profundidade, em cujas unidades lectivas se procura não só descrever e discutir esta problemática mas também sugerir metodologias de intervenção adequadas (quadro 4).

Quadro 4 – Dimensão multicultural no ensino da Universidade Aberta

Cursos:

- **de graduação**
  - Línguas e Literaturas Modernas
  - História
  - Ciências Sociais e Acção Social
- **de pós-graduação**
  - Relações interculturais
  - Comunicação em Saúde
  - Estudos sobre as Mulheres
  - Gestão escolar
  - Estudos ingleses e americanos

Disciplinas[5]:

Dimensão analítica

- Sociedade e Cultura Europeia, Portuguesa, Francesa, Inglesa, Alemã e Norte-Americana
- Literaturas Brasileira e Africanas
- Sociologia e Antropologia (Migrações, Diversidades Culturais)

Dimensão interventiva

- Metodologia da intervenção (social e educativa)
- Acção social nas áreas de deficiência, doença mental, exclusão, reinserção, gerontologia e família

A importância dada a esta temática pela Universidade Aberta é ilustrada pelo pioneirismo de alguns dos seus cursos de pós graduação(por exemplo, *relações interculturais, estudos sobre as mulheres, comunicação em saúde).*

3.2. A vertente da investigação

Na vertente da investigação, a dimensão multicultural tem-se operacionalizado na **produção de numerosos trabalhos académicos** (dissertações de mestrado[6] e teses de doutoramento), **monografias** e **artigos** sobre a **diáspora portuguesa**, sobre a transformação da sociedade portuguesa numa sociedade de acolhimento de **comunidades imigrantes** e sobre **grupos vítimas**

de exclusão social como os dos ciganos, dos cidadãos com deficiências e de comunidades em situação de pobreza persistente.

A importância dada a este domínio transparece no próprio nome do Centro de Estudos da FCT – Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais.

Muita desta investigação tem sido produzida em **parceria** com outras instituições nacionais, da União Europeia e de países terceiros, com quem a Universidade Aberta tem laços de cooperação formalizados em redes diversas.

3.3. A vertente do serviço à comunidade

Finalmente, no que respeita à vertente de **serviço à comunidade**, a Universidade Aberta tem dado uma contribuição apreciável para a operacionalização de uma política de educação intercultural através de diversas iniciativas das quais se salientam:

- **Produção de blocos multimedia** sobre as minorias timorense, cabo-verdiana e indiana para apoio a programas de educação para a cidadania
- **Cursos e seminários de formação contínua** sobre problemas de multiculturalidade nos hospitais, mediação escolar, em particular para prevenção de situações de violência e intervenção social na luta contra a pobreza.
- **Consultoria e supervisão** de projectos de investigação-acção em contextos multiculturais diversos como escolas, agências de saúde e equipas que trabalham com crianças de rua.

Um exemplo recente do trabalho desenvolvido é o projecto de **aperfeiçoamento profissional para funcionários públicos timorenses**, que tem sido desenvolvido em parceria com o Instituto Nacional de Administração e com o Banco Mundial: através de videoconferência, por vezes acompanhada por tradução simultânea para Tetum, tem sido possível ministrar diversos cursos de formação profissional como Técnicas de Arquivo e de Secretariado e Aperfeiçoamento do Português, com assinalável participação e entusiasmo por parte dos formandos.

Não querendo abusar da paciência do leitor, gostaria de terminar afirmando que o ensino a distância pode ser um excelente instrumento de educação intercultural desde que seja técnica e politicamente bem orientado e combinado com acções de natureza presencial. Mas, numa área tão sensível, é fundamental que toda a acção a desenvolver seja fortemente escorada num quadro de valores democráticos em que os Direitos Humanos sejam claramente salvaguardados.

Se estas condições se realizarem, estou convicto que o EAD pode ser uma ferramenta poderosa ao serviço da Democracia e do Desenvolvimento.

Notas

[1] O termo cultura será usado com o significado que tem sido dado pelas Ciências Sociais, de **herança social** (a designação é de Ralph Linton).

[2] Em meu entender o conceito de *e. learning* é enganador, uma vez que sublinha erradamente o meio de comunicação (electronic) em detrimento do aspecto substantivo que é a distância física entre ensinante e aprendente.

[3] Outros como Gardner (1995) preferem-lhe chamar Inteligência Intra e Interpessoal.

[4] A questão da mediatização não se põe, assim, em termos técnicos, mas em termos de qualidade/preço dos materiais e dos serviços a prestar. Quanto maior for o número de aprendentes menor será o custo dos materiais e dos serviços prestados.

[5] À semelhança de outras universidades abertas, a Universidade Aberta de Portugal é hoje a primeira editora de materiais educativos para o ensino superior, beneficiando deste modo uma população discente muito mais ampla que a dos estudantes nela inscritos.

[6] Para dar uma ideia do trabalho realizado, vale a pena referir que, só o Mestrado em Relações Interculturais produziu 220 dissertações ao longo dos últimos 14 anos. Muitos desses trabalhos têm sido publicados quer pela própria instituição quer por editoras comerciais.

Referências Bibliográficas

Belloni, 1999, **Educação a distância**, Campinas, Editora autores Associados.

Carmo, 1994, **Ensino a Distância e desenvolvimento sustentado: do Índico ao Pacífico**, in "*Estudos Orientais V*," *O Oriente hoje: do Índico ao Pacífico*, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa/Instituto Oriental, pp 173-194. In "Universa", Universidade Católica de Brasília, vol 03, nº 2, 5º, 1995, pp 333-351.

Carmo e Trindade, 1995, **A Universidade Aberta Internacional da Ásia (Macau) na perspectiva do Ensino a Distância da região da Ásia-Pacífico**, in Actas de *Os estudos superiores em Macau: seminário internacional*, versões em português e chinês.

Carmo, 1997a, **Ensino superior a distância: Contexto mundial. Modelos ibéricos**, Lisboa, Universidade Aberta, Col. Temas educacionais,(16 e 17), 2 vols.

Carmo, 1997b, **Ensino a Distância e desenvolvimento de quadros locais**, in *Forum 2000: Regionalização e Desenvolvimento*, ISCSP/UTL, Lisboa, FC Gulbenkian, pp 75-92.

Carmo, 1998, **Educación intercultural a nivel de posgraduados y enseñanza flexible. realidades y desafios** in Besalú, Campani e Palaudàrias, 1998, *La educación intercultural en Europa: un enfoque curricular*, Barcelona, Pomares-Corredor, pp 224-237.

Carmo, 1999, **Desenvolvimento comunitário**, Lisboa, Universidade Aberta.

Carmo, 2001, **A função social das Universidades Abertas,** "Discursos", Lisboa, Universidade Aberta, oração de sapiência proferida em Junho de 2000.

Dalai-Lama, 2000, **Ética para o novo milénio**, Lisboa, Círculo de Leitores.

Damásio, António, 1998, **O erro de Descartes**, Lisboa, Publicações Europa-América.

Damásio, António, 2000, **O sentimento de si**, Lisboa, Publicações Europa-América.

Damásio, António, 2003, **Ao encontro de Espinosa**, Lisboa, Publicações Europa-América.

Emmerij, Luis, 1993, **Norte-Sul: a granada descavilhada**, Venda Nova, Bertrand.

Fukuyama, Francis, 2000, **A grande ruptura**, Lisboa, Quetzal Editores.

Gardner, Howard, 1995, **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**, Porto Alegre, Artes Médicas.

Goleman, Daniel, 1995, **Inteligência Emocional**, Lisboa, Temas e debates.

Goleman, Daniel, 1999,**Trabalhar com inteligência emocional**, Lisboa, Círculo de Leitores.

Mead, M., 1969, **O conflito de gerações**, Lisboa, D. Quixote.

Morin, E.1991, **Os problemas do fim do século**, Lx, Notícias.

Naisbitt, John, 1988, **Macrotendências,** Lisboa, Presença.

Naisbitt, John; Aburdene, Patricia, 1987, **Reinventar a empresa**, Lisboa, Presença.

Naisbitt, John; Aburdene, Patricia, 1990, **Megatrends 2000**, S. Paulo, Amana-Key, 3ª edição.

Reddy e Manjulika, 2000, **The world of open and distance learning**, New Delhi, Viva Books.

Rocha-Trindade, Mª Beatriz (1988), **Mediatização do discurso científico**, in "Análise Social", (XXIV: (1149-1160).

Toffler, A., 1970, **Choque do futuro**, Lisboa, Livros do Brasil.

Toffler, A., 1991, **Os novos poderes**, Lisboa, Livros do Brasil.

Toffler, A. e H., 1995, **Criando uma nova civilização**, Lisboa, Livros do Brasil.

Trindade, 1992, **Distance education for Europe: terms of reference for a european distance education structure**, 2ª ed. Lisboa, Universidade Aberta.

Trindade, Bidarra e Carmo, 2000, **Current developments and best practice in Open and Distance Learning**, «International Review of Research in Open and Distance Learning», Universidade de Athabasca, Alberta, Canadá.

Trindade, 2000 (coord), **ODL networking for quality learning: the Lisbon 2000 european conference, Proceedings**, Lisboa, Universidade Aberta.

Trindade, 2001 (coord), **New learning**, Lisboa Universidade Aberta.

Winitzkly, Nancy, 1995, **Salas de aula multiculturais e de ensino integrado,** in Arends, Richard I., 1995, *Aprender a ensinar*, Lisboa, McGraw-Hill, pp 141-183.

Abordagens linguísticas de usos literários da linguagem

Maria Helena de Araújo CARREIRA
(Université de Saint Denis - Paris VIII)

1. Os usos literários da linguagem suscitam um fascínio em linguistas que se interessam não só pela organização interna da língua, mas que procuram percorrer os diferentes estádios da produção verbal e sua interpretação – do conceptual ao linguístico e ao discursivo. Há com efeito, da parte do enunciador – autor, criador do texto literário, uma apropriação da língua conduzindo-o a explorar as possibilidades oferecidas até o seu mais alto grau, criando mundos fictivos e efeitos estéticos.

Lembremos algumas passagens da *Poética* de Aristóteles em que a linguagem ocupa o cerne da construção do verosímil, semelhante a uma realidade fictiva partilhada, e dos efeitos estéticos daí decorrentes:

"As fábulas conhecidas pela tradição não podem ser modificadas... mas o poeta deve conseguir inventar a partir daí algo de belo" (*Poética* 14, 1453 b, 22-25).

Ora, essa "invenção" manifesta-se pela linguagem. "Distância das palavras às coisas, do poema à realidade imaginária" comenta Anne Cauquelin (1990, p. 94)[1].

O verosímil e o efeito de prazer estético do poético dirigem-se a uma memória e a sentimentos partilhados por uma dada comunidade.

"O poeta conta antes de mais o geral, o historiador o particular" (*Poética* 9, 141b) diz Aristóteles. E mais adiante: "É necessário preferir o impossível verosímil ao possível inacreditável" (*Poética* 24, 1460 a 25). O irracional não o é se verosímil: "Mostra-se que por vezes não é irracional, por ser verosímil que por vezes as coisas se passem contrariamente à verosimilhança" (*Poética* 25, 1461 a15).

Segundo a *Poética* de Aristóteles, a construção do verosímil através da linguagem está associada ao princípio de prazer estético, que caracteriza o poético. A reflexão aristotélica coloca claramente a controversa questão da "mimesis" que se situaria entre realidade verosímil e invenção.

Ora, a representação de mundos verosímeis inclui também a recriação das entidades que povoam esses mundos com os seus comportamentos e os seus discursos.

As entidades e os seus comportamentos, designados qualitativa e quantitativamente, são ancorados num *hic et nunc* fictivo donde irrompe a enunciação discursiva.

O discurso das entidades, no caso que nos ocupa, personagens de textos literários de extensão variável, surge assim ora sugerido, filtrado por outras fontes enunciativas (narrador, personagens diversas), ora sem essa mediação.

2. As questões evocadas remetem para fenómenos linguísticos que também os usos não literários da linguagem partilham:

- a designação, enquanto atribuição dum signo a um referente (seja ele real ou imaginário, concreto ou abstracto);
- a qualificação e a quantificação subsequentes remetendo para categorias de determinação e seus graus;
- a localização espacial, temporal, nocional, com modalizações diversas;

- a enunciação, enquanto apropriação da língua, sistema semiótico por excelência, pelo EU, sujeito da enunciação, fonte enunciativa do discurso enunciado;
- o distanciamento da fonte enunciativa e os diferentes graus de assumpção do enunciado;
- a mediação discursiva, revestindo diferentes formas (por exemplo, o discurso directo introduzido por verbos declarativos, o discurso indirecto livre), podendo mesmo essa mediação ser dissimulada; as diferentes "vozes" que se manifestam...
- a interlocução e as realizações discursivas produzidas em interacção, suscitando representações, sentimentos e emoções, regulando relações comunicativas, modulando orientações argumentativas, visando alvos.

Embora a amplitude e a complexidade dos fenómenos enunciados não permitam o seu desenvolvimento no presente estudo, a sua articulação parece-me fundamental para uma reflexão sobre as relações possíveis entre estudos linguísticos e estudos literários.

Na sua obra programática *Introdução aos Estudos Linguísticos*, Maria Emília Ricardo Marques[2], perspectivando a sua reflexão para uma didáctica do português e de línguas estrangeiras, integradora de "práticas discursivas de tipos vários [...], objecto de percursos ricos, quer do ponto de vista cognitivo, quer afectivo e social" (p. 330), introduz no patamar mais elevado do seu modelo didáctico, a língua literária, que inclui em "línguas com fins específicos", e "o consequente desenvolvimento de mecanismos discursivos complexos" (*ibid.*).

Prosseguirei assim perscrutando usos literários que, partilhando um código e fenómenos linguísticos com outros usos da linguagem, sobressaem pela mestria com que são utilizadas as possibilidades oferecidas, criando o prazer estético e o desprendimento do particular que, segundo Aristóteles, caracteriza o poético.

"Os grandes criadores da língua" – escreveu Eugenio Coseriu – "rompem conscientemente com a norma... e, sobretudo, utilizam e realizam no mais alto grau as possibilidades do sistema: não é um paradoxo, nem uma frase feita dizer que um grande poeta "utilizou todas as possibilidades que lhe oferecia a língua"[3]. É pois o alto grau de criatividade na apropriação da língua que convém aqui destacar.

2.1. À designação banal, imediata ou ortonímica o enunciador prefere com frequência a designação mediata, metafórica, metonímica, podendo prolongar-se por "circuitos discursivos abertos" (B. Pottier) de dimensão variável. Seguindo a proposta de B. Pottier, podemos sintetizar dizendo que o eixo onímico (da designação) vai da ortonímia à peronímia (ver B. Pottier, 1992, p. 123)[4]. O leque de possibilidades de designação é, pois, vasto e partilhado por todos os usos da linguagem.

Que será então específico de "usos literários da linguagem"? A poeticidade e a criação de mundos fictivos, certamente, mas, como magistralmente o demonstrou Roman Jakobson, nenhuma das funções da linguagem, nem mesmo a poética, se confunde com os usos literários. Citando Jakobson e traduzindo "A função poética não é a única função da arte da linguagem, é apenas a função dominante, determinante, enquanto nas outras actividades verbais não desempenha senão um papel subsidiário, acessório" (p. 128)[5].

Interrogando-se sobre a fronteira entre prosa e poesia, Maria Emília Ricardo Marques (1996, p. 35) cita José Gomes Ferreira em *A memória das palavras*. Retome-se aqui a parte final dessa citação: "Sim, porque a Beleza é essa milagre de superfície em que as coisas complicadas, feias, profundas, sangrentas, se abrem, de repente, em melodia de pele doce."

As configurações singulares resultantes da escolha de signos, com uma atenção particular para os significantes, renovam a relação entre os signos e os referentes. Esta será, com efeito, uma característica dominante dos usos literários da linguagem.

As escolhas de designação e as combinatórias daí decorrentes, criam associações inesperadas através de jogos do significante e do significado ou unicamente através de redes evocadoras de sentido.

Significante, significado, combinatória, são pois a matéria-prima com a qual os criadores da linguagem criam sentido e poeticidade.

As criações de Mia Couto, muito em particular os vocábulos-mala que encontramos com frequência nos seus textos, poderão fornecer-nos algumas ilustrações de designações inesperadas.

Em "Viajante Clandestino"[6], a designação ARVIÃO, atribuída a um menino é corrigida pela mãe: "Não é arvião. Diz-se avião" (p. 21). O autor-narrador comenta logo a seguir "O menino estranhou a emenda de sua mãe. Não mencionava ele uma criatura do ar?" (p. 21).

E as criações do menino prosseguem:

" – Mãe: avioneta é a neta do avião? (p. 21)
" – Quando for grande quero ser passaporteiro (p. 22)
" – Vou estudar para migraceiro" (p. 22)

A associação metonímica remotivadora, avião = ar + avião, a remotivação dos constituintes dos signos existentes (avioneta = neta do avião), a criação de novas palavras seguindo regras correntes de morfologia lexical (passaporte servindo de base lexical ao sufixo de designação de profissão "eiro" ! "passaporteiro", isto é, controlador de passaportes, migração servindo de base a "migraceiro" definido no texto como "o que autoriza a subida aos céus") estão na base de algumas formações inesperadas.

O comentário do autor-narrador de "Viajante Clandestino" fornece- nos uma chave interpretativa para estas criações: "a criança tem a vantagem de estrear o mundo, iniciando outro matrimónio entre as coisas e os nomes. Outros a elas se semelham, à vida sempre recém-chegando. São os homens em estado de poesia, essa infância autorizada pelo brilho da palavra" (p. 21).

A nova ligação – a ligação renovada, recriada – da língua ao mundo referencial (esse "outro matrimónio entre as coisas e os nomes") é-nos aqui sugerida pela poeticidade do "brilho da palavra".

Também a obra literária de Almada Negreiros nos fornece numerosos exemplos de designações inesperadas que sintetizam qualificações de entidades e de comportamentos. Por exemplo em *Contos e Novelas*[7]:

"deltas-carimbo de Nilo" (p. 22)
"brilho feminino resignadamente cárcere" (p. 29).

O que poderíamos reformular de maneira analítica:

- carimbo que tem a forma do delta do Nilo
- brilho que se pode comparar com as brilhantes qualidades de alguém, de sexo feminino, encarcerado com resignação.

É como um agregado de sentido que estas soluções onímicas, que designam qualificando, são apresentadas. Note-se que a interpretação sugerida reúne, num núcleo de designação, elementos de sentido díspares, aqui agregados.

2.2. As associações inesperadas de sentido são, com efeito, frequentes em textos literários. As ancoragens linguísticas são variadas. Evoque-se a título de exemplo dos jogos do significante e suas evocações semânticas a obra de Almeida Faria.

As aliterações, as rimas, o ritmo, afiguram-se como uma constante na escrita deste autor. Os jogos de sonoridade estabelecem correspondências com jogos semânticos. As aproximações de significantes sugerem aproximações inesperadas de significados, como a passagem seguinte de *Cortes*[8] o ilustra: "Malta tresmalhada em apatia, em desespero sufocada, resignação desconsolada, cansada de outroras glórias exageradas agora pela memória, desgraçada, fácil de contentar a postas de bacalhau, apostas de totoloto, lotaria que anda amanhã à roda, frouxa malta, de genica falta, de energia fraca, molengona fantasia e imaginação que mais não dão senão contar piadas, inventar anedotas, amargas, alarves, palavreado político, calúnia, vigarice" (p. 189).

A longa sequência de sintagmas nominais, entrecortados de duas proposições relativas oferece-nos uma boa ilustração dos jogos de sonoridades e das aproximações semânticas inesperadas daí decorrentes. Na primeira parte, antes da proposição relativa, a rima em -ada aproxima os qualificadores "tresmalhada", "sufocada", "desconsolada", "cansada", "exagerada", "desgraçada" que se aplicam ao suporte "a malta", fundindo-se o aporte qualitativo nesse suporte. A aliteração da fricativa surda [f] aproxima as lexias "frouxa", "falta", "fraca"; "fantasia" em combinatórias axiologicamente negativas cujo suporte é, como no exemplo anterior, "malta".

Fenómenos de designação, qualificação e modalização encontram- se assim entrelaçados, criando mundos verosímeis, evocando poeticidade.

2.3. Uma ilustração bem distinta deste entrelaçamento de fenómenos pode encontrar-se no conto "Destinos" de Miguel Torga[9]. A designação em suspenso do "dizer" do rapaz e do de sua mãe, que o quer conduzir a vencer a sua impotência em declarar o seu amor a Natália (que ele ama e que o ama), sem no entanto ferir a sensibilidade do filho, desenvolve-se num diálogo carregado de modalizações sugeridas. A ausência de determinante expresso, bem como a ausência do sujeito, de complemento, os jogos modais que a morfologia verbal do português permite, o modo de encadeamento de perguntas e respostas, a suspensão dos enunciados, são alguns dos processos explorados em "Destinos" por Miguel Torga[10].

Índices linguísticos pouco determinados, lacunares, abrem perspectivas interpretativas para o leitor, mas também para a própria construção do texto literário.

Evoque-se a este propósito o conto "Objectos" da escritora brasileira Lygia Fagundes Telles[11]. A banalidade das designações concretas é percorrida por conteúdos implícitos, conduzindo a escolhas lexicais que, por sua vez, permitem a criação de redes inesperadas de sentido.

O exemplo do objecto "pisa-papéis" designado "globo de vidro" ilustra essas associações textuais fundadas no carácter lacunar do dito.

"Finalmente pousou o olhar no globo de vidro e estendeu a mão. Parece uma bolha de sabão, mas sem aquele colorido de bolha reflectindo a janela, tinha sempre uma janela nas bolhas que eu soprava. O melhor canudo era o de mamoeiro. Você também não brincava com bolhas? Heim, Lorena?" (p.11).

Os semas /TRANSPARÊNCIA/, /ESFERICIDADE/, /COR/, /ABERTURA/ permitem a cadeia associativa das designações

globo de vidro → bolha de sabão → janela → bolhas [de sabão] → canudo de mamoeiro → [brincar com] bolhas

e estabelecem a passagem possível para o mundo partilhado da infância.

2.4. A partilha de vozes, a recriação duma oralidade colectivamente vivida, encontramo-la em *Ora Esguardae* de Olga Gonçalves[12], através de processos muito variados inspirados no funcionamento da língua oral. A fusão de vozes, o encadeamento de perguntas e respostas, o comentário a discursos relatados, a encenação do dizer (através, por exemplo, de verbos *dicendi*, de descrições de atitudes), as construções de insistência, o jogo de registos de língua, suportes gráficos variados, banais e inesperados, eis alguns dos processos trabalhados pela autora de modo a recriar a interlocução desligando-a do particular e transpondo-a para um universo de ficção evocador de vivências, de memórias e de sentimentos partilhados por uma comunidade.

3. Na sequência das reflexões e das perspectivas de análise aqui esboçadas, concluirei por uma defesa de confluências de estudos linguísticos e de estudos literários, evocando "o brilho da palavra" de Mia Couto, a palavra como "como um traço de sonho" de José Cardoso Pires, retomando as palavras proferidas há quase meio século por Roman Jakobson: "Cada um de nós aqui, no entanto, compreendeu definitivamente que um linguista surdo à função poética, como um especialista da literatura indiferente aos problemas e ignorando métodos linguísticos são desde agora, um e outro, flagrantes anacronismos"[13], e associando-me a Maria Emília Ricardo Marques na sua defesa por "um ensino que flexibilize discurso e pensamento" (*id.*, p. 35), que contribua para uma educação plena e criativa do ser humano.

Notas

[1] Anne Cauquelin, *Aristote. Le langage*, Paris, P.U.F., col. Philosophies, 1990.

[2] Maria Emília Ricardo Marques, *Introdução aos Estudos Linguísticos*, Lisboa, Universidade Aberta, 1996.

[3] Eugenio Coseriu, *Teoria del Lenguaje y Lingüística general*, Madrid, Gredos, 1962 (p. 100) (a tradução é nossa).

[4] Bernard Pottier, *Sémantique Générale*, Paris, P.U.F., col. Linguistique Nouvelle, 1992.

[5] Roman Jakobson, "Linguistique et Poétique" in *Essais de Linguistique Générale*, Paris, Éditions de Minuit, 1963 (pp. 209-248).

[6] Mia Couto, *Cronicando*, Lisboa, Caminho, 1991 (pp. 21-23).

[7] Almada Negreiros, *Contos e Novelas*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Biblioteca de Autores Portugueses, 1993.

[8] Almeida Faria, *Cortes*, Lisboa, Caminho, 1986 (3ª ed. revista; 1ª ed. 1978).

[9] Miguel Torga, *Novos Contos da Montanha*, Coimbra, Edição do Autor, 1944/1991 (15ª edição).

[10] Para a análise destes processos, ver M. H. Araújo Carreira, "Formes et fonctions de l'atténuation dans la gestion thématique en interlocution", *Actes du XXII Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes. Bruxelles, 1998. Vol. VII. Sens et fonctions. Travaux de la section "Sémantique et Pragmatique"*, (pp. 25-30). Tübingen: Niemeyer. Estudo também publicado em M. H. Araújo Carreira, *Semântica e Discurso. Estudos de Linguística Portuguesa e Comparada (Português/Francês)*, Porto, Porto Editora, col. Linguística, 2001 (pp. 246-253).

[11] Lydia Fagundes Telles, *Antes do baile verde*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1970/1986 (9ª edição).

[12] Olga Gonçalves, *Ora Esguardae*, Lisboa, Caminho, 1982/1989 (3ª edição).

Ver M. H. Araújo Carreira, "La recréation de l'oral dans l'écrit: *Ora Esguardae* de Olga Gonçalves", in Cahiers du CREPAL, *7*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle (pp. 41-51). Estudo também publicado em M. H. Araújo Carreira, *Semântica e Discurso. Estudos de Linguística Portuguesa e Comparada (Português/Francês)*, Porto, Porto Editora, col. Linguística, 2001 (pp. 220-228).

[13] Roman Jakobson "Linguistique et poétique" in *Essais de linguistique générale*, p. 248. Conferência pronunciada na Universidade de Indiana (Estados Unidos), publicada pela primeira vez sob o título "Closing statements: Linguistics and Poetics", in T.A. Sebeok (Ed.), *Style in Language*, New York, 1960.

A ficção medieval, uma linguagem à flor da pele

Carlos F. Clamote CARRETO
(Universidade Aberta)

"Li peus qui ert torné defors
C'est voirs, que tot jors porte enverse
Sa pel, quant il mels plot et verse.
Or avez oï sanz faillance
De vostre songe la senblance."

(*Le Roman de Renart, branche* II, vv. 244-250[1])

Materiam verbis veniat vestire poesis.
Quando tamen servire venit, se praeparet aptam
Obsequio dominae: caveat sibi, ne caput hirtis
Crinibus, aut corpus pannosa veste, vel ulla
Ultima displiceant, alicunde nec inquinet illud
Hanc poliens partem: pars si qua sedebit inepte,
Tota trahet series ex illa parte pudorem.

(Geoffroy de Vinsauf, *Poetria nova*, vv. 61-67[2])

O corpo literal

A Idade Média foi particularmente sensível à função estética (*aisthèsis*, "sensação") da poesia, nomeadamente àquela que é exercida através do poder de sedução que emana dos significantes da linguagem. Esta extrema revalorização da corporalidade do signo linguístico é inerente à emergência em França, durante o século XII essencialmente, de uma prática da *litera*tura em língua vernacular que procura libertar- se progressivamente dos modelos latinos e neo-latinos (espécie de paternidade simbólica e textual simultaneamente inspiradora e sufocante) e legitimar, através de uma determinada forma discursiva (a narrativa em verso), a ficção enquanto suporte e veículo privilegiados do acesso a uma verdade sobre o mundo e sobre a própria escrita. O trabalho retórico que preside à construção textual irrompe assim frequentemente como uma linguagem, literal e metaforicamente, à flor da pele. Destas flores odoríferas, retenhamos as que transparecem nas imagens heliotrópicas que percorrem os prólogos de inúmeros obras (*Lais* de Marie de France, *Conte du Graal* de Chrétien de Troyes, gesta de *Raoul de Cambrai*, etc.) para simbolizarem a abundância e prodigalidade de uma palavra profana que aspira rivalizar com a fecundidade da própria natureza e que sonha, em última análise, enraizar a sua literalidade errática e potencialmente desviante na transcendência do Verbo divino infinitamente criador. Flor que pode ser rosa como no romance de *Guillaume de Lorris*, rosa que aponta alegoricamente para os tortuosos caminhos do amor, do desejo e da ficção (do amor da/pela ficção enquanto objecto de desejo inclusive). Quanto à natureza epidérmica da poesia, se evoca, por um lado, uma sensibilidade aguda à plasticidade dos significantes constitutivos da linguagem, remete, por outro lado, para a vocação ornamental da escrita. Não se pense que nessa vocação resida tão-

somente o carácter aparentemente lúdico ou vão da narrativa medieval como o dissera Jean Bodel a propósito da matéria arturiana[3], nem que nela se inscreva apenas uma simples e famigerada dicotomia entre forma e conteúdo, mensagem e expressão, pensamento e palavra, *materia* e *stilus* para retomarmos a terminologia de algumas artes poéticas dos séculos XII- XIII. A imagem da pele aponta para o corpo/substância invisível, indizível e inviolável que se esconde por detrás daquilo a que chamamos literatura. O que descobrimos à flor da pele é, por conseguinte, ao mesmo tempo a dimensão carnal da *littera* cuja sensualidade ameaça fazer sucumbir o leitor nos abismos da idolatria ou de uma espécie de *fornicatio* espiritual e verbal (pensamento que percorre vários escritos de Santo Agostinho[4]), e os próprios ornamentos retóricos que, ao participarem dessa mesma estratégia de sedução, funcionam igualmente como um véu que oculta sábia e, por vezes, perversamente, os mistérios do corpo, hipóstase da Verdade revelada[5]. Não admira assim que a imagem das vestes (esse tecido epidérmico de segundo grau que exibe o corpo ao mesmo tempo que barra o seu acesso ao olhar e ao conhecimento) tenha sido, ao longo dos tempos, uma das metáforas mais emblemáticas e constantes da inadequação fundamental e fundadora entre o Significado (emanação da Natureza consubstanciada no corpo) e o significante; entre os signos, sujeitos às mais diversas contingências, e um Referente intangível, reflexo da *proprietas* imutável de essência divina, inadequação que origina e alimenta, desde sempre, a criação literária. No início da *Poetria nova* (v. 48) de Geoffroy de Vinsauf, *Poesis*, que fora convidada a contemplar o mundo dos arquétipos, tem por missão quase sagrada vestir a "matéria das palavras", devendo, para o efeito, apresentar-se ela própria com os seus melhores paramentos (passagem citada em epígrafe). Apesar de tópica, esta exigência revela que o sentido profundo da poesia assenta efectivamente no isomorfismo e no delicado equilíbrio entre a *veritas philosophica* e o *figmentum poeticum*, e que um simples rasgo ou desalinhamento na superfície (literal) do corpo é suficiente para perturbar a Ordem textual, semântica e simbólica. Mas é precisamente de hiatos e de rasgos que a ficção se *tece*, muito embora a *dispositio* narrativa assuma frequentemente, como se de um ponto de fuga do desejo se tratasse, os contornos falaciosos de um conto exemplar. Os motivos têxteis, a começar pelo vestuário, adquirem assim particular importância, não somente no âmbito de uma semiologia cultural como no de uma reflexão mais ampla sobre a escrita, uma reflexão que emana metaforicamente da ficção, o manto retórico por excelência que simultaneamente exibe e (en)cobre a verdade do/no texto. Extremamente poroso mas protector, frágil mas perigosamente sedutor, transparente e linear à superfície mas intrinsecamente opaco, o tecido retórico pode não produzir apenas um deslumbrante encantamento. Com efeito, se a literatura medieval, pela dimensão simbólica que encerra e que a enforma, é exímia em engendrar e/ou forjar segredos que se esgueiram no limiar de uma revelação sempre diferida, também não é menos exímia em criar máscaras que põem continuadamente à prova o leitor. Neste sentido, a sedução que exerce é também, e sempre, um exasperante jogo de poder. E se o segredo que aparentemente se esconde por detrás do corpo literal da ficção não for segredo algum, mas apenas logro ou superfície especular na qual o texto se projecta infinitamente? E se por detrás da máscara dos signos apenas estiver a nossa própria imagem de sujeito questionante confrontado com o silêncio abismal de uma escrita cujo sentido se tornou irrecuperável? A relação com o universo enigmático da *littera* não é pacífica. Apela à transgressão e, por vezes, à violência. Não estará, aliás, em boa parte, a história da hermenêutica ocidental percorrida, desde os tempos remotos dos Padre da Igreja, por esta angústia arcaica perante o silêncio e o vazio das origens, angústia que se manifesta em reiteradas tentativas (mas também tentações) para arrancar a letra à sua afasia sepulcral e levá-la a desvendar fragmentos da sua misteriosa verdade através da

infinita espiral da glosa e da exegese? Com o emblemático *Roman de la rose ou de Guillaume de Dole* de Jean Renart (*circa* 1212-1213), a literatura começa a exibir, aos poucos, a sua identidade constitutiva: nem florilégio retórico, nem tecido epidérmico, nem traje ornamental, nem significado irremediavelmente oculto. Ou, pelo menos, não só. Antes uma singela e desarmante flor (uma rosa novamente) que se inscreve no corpo. Uma flor que ninguém consegue ver, que ninguém (d)escreve; uma flor cuja existência ninguém pode (ou quer) comprovar ou testemunhar e na qual reside, no entanto, o sentido e o segredo da ficção. Uma flor que não existe, em suma, para lá dos discursos que a afloram ou desfloram. Realidade puramente textual (ou ficcional se quisermos) cuja presença/ausência não revela outra verdade a não ser a da própria poesia enquanto arte da manipulação e do logro por excelência.

Mas antes de entramos neste universo poético, voltemos um pouco atrás, muito atrás aliás, no tempo, até a uma altura em que o tecido era efectivamente o Texto, em que os fios eram ficção, e em que Dama Retórica vestia sumptuosos paramentos para celebrar a aventura da escrita e garantir a integridade do sentido. A relação de consubstancialidade entre a linguagem e a arte têxtil é quase tão antiga como história da própria Humanidade. Várias iluminuras medievais mostram Eva e Maria a fiarem os destinos do Homem desde a Queda até ao Sacrifício regenerador, passando pelos mistérios da Incarnação do Verbo[6]. Neste sentido, se a primeira mulher inaugura o Texto, a mãe de Cristo, tecendo o véu do Templo e a túnica do seu filho, ambos destinados a rasgarem-se na altura da morte, representa a completude deste mesmo Texto e a emergência de uma nova escrita redentora. Nas *Confissões* (XIII, 16), Santo Agostinho recorre igualmente a uma metáfora vestimentar para ilustrar o drama da Queda. Primordialmente, como sabemos, a Palavra de Deus é pura matéria, sendo consubstancial à Criação. O Pecado e a emergência do desejo (desejo carnal e desejo de conhecimento) vieram introduzir uma irremediável clivagem que transformou o Verbo num enigma que o homem procurará incessantemente decifrar. A imagem utilizada pelo bispo de Hipona é extremamente significativa na medida em que coloca o problema em termos de oposição entre nudez e dissimulação do corpo: da mesma maneira que Adão e Eva ocultam a pureza do Texto primitivo inscrito nos seus corpos cobrindo a sua nudez, Deus faz da sua Palavra (as Escrituras) um pergaminho que se desenrola de forma a cobrir o seu rosto, o rosto de uma Verdade agora transcendental. Santo Agostinho recorre ao mesmo termo – *pellis*, a pele – para designar as vestes primitivas e a escrita, duas realidades isomorfas que traduzem uma mesma degradação dos signos e do processo de significação que coincidem ainda com a dispersão genealógica, fruto do pecado original. As vestes tornam-se, por conseguinte, ao mesmo tempo, signo de uma ruptura e de um exílio geográfico, genealógico e semântico em relação a uma *proprietas* original, e máscara (ou véu) que protege os mistérios agora inefáveis e inacessíveis da Divindade[7]. No tratado incontornável que fixa, para muitos século, o conceito de *litteratura* bem como todas as formas do saber clerical centradas na prática das letras, Marciano Capela (*De nuptiis Philologiae et Mercurii*, Livro V, "De Rhetorica"), espelha e aprofunda esta tradição ao apresentar a Retórica através da figura emblemática de uma Dama cujo elegante corpo é coberto por sumptuosas vestes ornadas com todas as figuras que moldam o estilo, aliança que implica, como o observara Roger Dragonetti, "que le corps de la Dame et ses vêtements sont fait de la même substance langagière."[8] No século XII, Alain de Lille (*Liber de planctu naturae*[9]) retoma e amplia esta imagem aplicando-a a *Natura* cujas vestes magnífica (reflexo da harmonia e integridade cósmicas) foram totalmente corrompidas pelos seguidores de Vénus: a sexualidade desregrada e *contra natura*, a multiplicação dos vícios, bem como as diversas formas de desvios sintácticos, lexicais e semânticos (os vários *abusi ad litteram*, 296), transformaram os paramentos da Natureza

divina em adornos de meretriz (296) e numa verdadeira manta de retalhos (*sed panniculorum infinita pluralitas, quos filiorum pluralis infinitas ei textuerat vestimentum*, 319)[10].

Rasgos e dilacerações: mistérios de um verbo desencarnado

Esta tradição teológica, filosófica e retórica reflecte-se provavelmente, embora assumindo os mais variados contornos, em quase toda a produção literária medieval. Recordamos a "grosse chemise de canvene" (v. 1165)[11], tecida pela mãe de Perceval, que o herói insiste em guardar entre o corpo e a armadura que acabara de conquistar ao Cavaleiro Vermelho: figuração de uma palavra ancestral das origens que re-presenta a imagem obsessiva de uma mãe morta, sendo apenas abandonada e substituída quando o jovem cavaleiro acaba por se render ao império do *logos* constitutivo da ideologia cavaleiresca representado pelos ensinamentos de Gornemant[12], uma opção que o impedirá, em grande parte, de colocar as questões férteis que viriam regenerar a Terra Gasta do Pescador e do Graal, território claramente relacionado com o universo materno.[13] Mais tarde, também o *Roman de Silence* de Heldris da Cornualha (segunda metade do século XIII) - espécie de canto do cisne do romance arturiano em verso - se apresenta como uma vasta metáfora poética que reúne, numa mesma rede de isomorfismos, a linguagem, o desejo, a imagem de vestes inadequadas ou dilaceradas, o corpo e todas as questões ligadas à representação (textual inclusive) e à emergência do sentido e da verdade do/no sujeito[14]. A inadequação fundamental entre *nature* e *norreture* (identidade e máscara dos códigos culturais)[15] incarnada pelo herói/heroína é assim expressa, ao longo do texto, por uma multidão de imagens vestimentares que reforçam não apenas um radical divórcio em relação a um significado *próprio* (ideal de rectidão *gramat*ical e sexual), como sugerem também a natureza retoricamente disforme (ou fragmentária) de Silence e da linguagem poética que encarna: "Li cors n'est mais fors sarpilliere" (v. 1845); "Il est desos les dras mescine" (v. 2480); "Quant li enfes pot dras user,/ Por se nature refuser/ L'ont tres bien vestu a fuer d'ome" (vv. 2359-61); "Ti drap qu'as vestut, et li halles,/ Font croire as gens que tu iés malles./ Mais el a sos la vesteüre/ Ki de tolt cho n'a mie cure" (vv. 2827-30). Mas a narrativa singular de Heldris da Cornualha não é caso único. As diversas *branches* do *Roman de Renart* são igualmente percorridas, de forma quase obsessiva, pela metáfora de uma linguagem à flor da pele, uma pele incessantemente cobiçada, vendida, agredida, rasgada, dividida, na qual se projecta emblematicamente a natureza caleidoscópica do conto e os destinos de uma palavra, também ela, fragmentada, porque sujeita a uma constante manipulação que subverte/perverte a sua (impossível) relação com a verdade: vejam-se, entre muitas outras, as *branches* III, onde assistimos a uma interessante disputa entre mercadores sobre o valor da pele de Renart (objecto de desejo por excelência uma vez que somatiza o poder da ficção representada pela arte do engenho e da (dis)simulação renardianas), XV, onde o gato Tibert e os dois monges discutem sobre a divisão da pele do herói (vv. 410-1426), e XVII, em que um suspeito mercador de peles (e de palavras) é chamado a testemunhar a favor de Renart num julgamento de contornos nitidamente burlescos[16]. Uma das sequências mais notáveis, na medida em que oferece uma possível chave hermenêutica para a decifração destes contos, reside no encontro entre Renart e o galo Chantecler (*branche* II – *circa* 1175 -, vv. 1-468): num registo que imita ironicamente a exemplaridade da canção de gesta e retira, o que é igualmente significativo, quer aos *fabliaux*, quer ao romance antigo (os nefastos amores entre Helena de Tróia e Páris) e bretão (a não menos subversiva relação entre Tristão e Isolda) a sua preeminência cultural e poética (vv. 1-9)[17], esta

história propõe-se narrar os primórdios da terrível guerra fundadora entre a raposa e o lobo Ysengrin. Tudo começa com o sonho mântico do galo Chantecler (v. 125 sgs) assombrado pela visão de uma criatura que o força a enfiar ao contrário uma pele ruiva (uma cor que emblematiza frequentemente os seres do Outro-Mundo no imaginário celta, sendo, por vezes, reinterpretada culturalmente como um atributo diabólico), delimitada (bordada) por salientes ossos, que o estrangula e sufoca[18]. A forma como esta pele/invólucro é descrita é particularmente reveladora: não são as imagens da dilaceração e do rasgo que predominam, não obstante a presença dos fantasmas do engolimento e da devoração activados pelos sonho, mas sim as de uma sedutora (ou, pelo menos, admirável) impressão de unidade:

> "Bien fete sanz cizel et sanz force [= sem cortes ou costuras]:
> Sil me fesoit vestir a force.
> D'os estoit fete l'orleüre,
> Tote blanche, mes molt ert dure:
> La chavesce, de travers fete,
> Estroite, qui molt me dehaite.
> Le poil avoit dehors torné" (vv. 197-203).

Esta visão será interpretada pela galinha Pinte - que se vê assim elevada ao estatuto caricatural de hermeneuta dos sonhos (função geralmente desempenhada pelo sábio ermitão do romance arturiano) – como uma profecia da vinda próxima de Renart que virá devorar Chantecler (daí, a um primeiro nível, a imagem da pele invertida que o galo é forçado a vestir, o rebordo feito de ossos simbolizando os dentes: v. 218 sgs). Mas a interpretação de Pinte tem repercussões bem mais profundas, assumindo nítidos contornos poéticos a partir do momento em que assimila claramente (passagem citada em epígrafe: vv. 247-248) a exterioridade da pele ao princípio de realidade e, por conseguinte, a interioridade ao universo dos simulacros enganadores que sufocam e devoram o sentido (o corpo). Neste sentido, longe de ser mero *mençoigne* (v. 220) e fábula (v. 275), o sonho de Chantecler e a sua *semblance* (v. 251) encerram não apenas uma verdade textual (codificada alegoricamente na visão) que antecipa o devir da narrativa, como revelam uma profunda verdade metafórica sobre a própria ficção renardiana: uma palavra que assume de tal forma a aparência da integridade e unicidade, que se cola (como uma máscara) ao corpo, usurpando mimeticamente a verdade e subvertendo totalmente a relação com o sentido e com o mundo através de um sistemático processo de inversão. O motivo da pele invertida reifica assim o universo do logro, do engenho e do simulacro ao qual Renart recorre sistematicamente para distorcer o sentido através de uma carnavalização poética da linguagem. O seu encontro com o gato Tibert nesta mesma *branche* (vv. 665-842) vem confirmar este imaginário e esta lógica discursiva, a pele rasgada de Renart reflectindo agora a impotência momentânea do herói face a esta personagem: para proteger/salvar a sua pele das garras do seu adversário, Renart deverá recorrer, uma vez mais, a um subterfúgio no qual as fórmulas "retourner la peau" e "retourner les mots" (*ses moz retorne*, v. 699) selam os destinos comuns dos desvios linguísticos e da inversão vestimentar nos quais se inscrevem os contornos da palavra poética e ficcional. Mas nem sempre o herói consegue sair ileso das suas constantes provocações à Ordem (simbólica, ideológica e verbal), sendo ainda e sempre à flor da própria pele que se fazem muitas vezes sentir os efeitos simultaneamente devastadores e regeneradores do comportamento transgressor de Renart. Como acontece no final da *branche* Va, que relata o "Julgamento de Renart" (*circa* 1175), perseguida, agredida e cansada, a raposa vê-se ciclicamente obrigada a refugiar-se em Malpertuis (literalmente

o antro – ou cavidade – perigoso ou de difícil acesso)[19], espaço secreto onde Renart volta a juntar os pedaços descosidos da sua pele, ou seja, a restaurar a integridade epidérmica do seu corpo, suporte do simultaneamente frágil e poderoso manto retórico da (sua) ficção. Ao simbolizar o refúgio onde a palavra e o corpo se reconstróem, este espaço poderá igualmente metaforizar, em última análise, o recinto onde a própria escrita regenera o tecido fragmentado e fragmentário (os diversos contos) da narrativa, ou seja, onde a literatura se reinventa e recria constantemente.

Refiramos finalmente, na mesma linha poética e filosófica do *Roman de Silence*, do *Roman de Renart* e de Alain de Lille, a presença desta rede de analogias ao longo do *Roman de la Rose*, quer na versão cortês de Guillaume de Lorris onde o *topos* do renascimento primaveril (que marca a emergência do desejo e da própria narrativa) é expresso através da "novele robe" (v. 60)[20] confeccionada por Nature (apresentada como uma hábil tecelã), quer na versão de Jean de Meun onde a tela de cânhamo "grosse et mal tessue/ et desciree et recousue" (vv. 9269-70) representa o império de Vénus (associado ao simulacro urbano, à sedução do discurso sofístico e da beleza exterior dos signos, à simonia e à perversão monetária, bem como à *fornicatio* e práticas sexuais *contra natura*) que desvia o amante da integridade da linguagem e da verdade do amor[21]. É esta mesma dialéctica entre desnudamento e encobrimento, rasgo e unicidade, à qual se junta a tradição horaciana em torno do ambíguo motivo dos retalhos estilísticos, que reencontramos, como vimos inicialmente, nas artes poéticas dos séculos XII e XIII onde *vestire* e *exonare* são dois sinónimos reiteradamente utilizados para designar os processos retóricos através dos quais a linguagem se reinventa eternamente no próprio acto da escrita[22].

O enigma da rosa sobre a coxa ou a miragem referencial

Poder-se-ia pensar que, com a emergência, no século XIII, do chamado romance "realista"[23], ou seja, em termos muito genéricos, com o notável afastamento da narrativa em relação ao universo mítico-mitológico e ideológico que caracterizava a ficção arturiana e a narrativa cavaleiresca e cortês em geral, o texto medieval concretizasse finalmente o sonho, eternamente adiado e impossível, de uma sólida aliança entre os signos verbais e o mundo da Referência através de uma singular multiplicação dos "efeitos de real"[24]. Desengane-se o leitor. Com efeito, a função referencial nesses romances não passa de um imenso dispositivo mimético tanto mais falacioso quanto habilmente construído e manipulado do ponto de vista retórico. Não podemos aqui analisar em pormenor os meandros desta subtil estratégia que transforma a literatura medieval numa autêntica poética do simulacro (ou do "trompe l'oeil")[25]. Limitemo-nos a exemplificá-la através de uma sequência central e decisiva do *Roman de la rose ou de Guillaume de Dole* de Jean Renart[26]. O conteúdo narrativo em si – essa outra camada epidérmica do romance – é bastante simples, baseando-se num motivo folclórico bem conhecido[27] que Jean *Renart*[28] utiliza como mero pré- texto ficcional particularmente propício à manipulação da e pela escrita. O imperador Conrad apaixonou-se por uma ficção elaborada pelo seu jogral (Jouglet), uma ficção no centro da qual figura Lïenor. Neste sentido, esta mulher não é verdadeiramente uma personagem narrativa. A sua descrição, inteiramente tópica, confere-lhe a (in)consistência de um corpo retórico, sendo, por conseguinte, o sentimento de Conrad mais a expressão de um desejo da letra (da *litera*tura) do que um qualquer desejo erótico, um desejo que acaba por criar a própria ficção que, por sua vez, vem dar corpo, através da *inventio* da personagem feminina, ao desejo do imperador. Lïenor vive, com o irmão Guillaume e mãe, no enigmático espaço do *plessié* que

encerra metaforicamente os segredos da escrita que presidem à organização do *tecido* narrativo do romance[29]. O senescal do imperador, cheio de inveja da nova e privilegiada relação de amizade que se criou entre Conrad e Guillaume, quer arruinar, a todo o custo, o projecto de casamento com Lïenor. Qual ladrão solitário (v. 3210[30]), deixa assim, num dia de inverno (v. 3210)[31], a corte. É interessante notar que, por oposição aos hábeis manipuladores dos signos e das situações (Guillaume, Lïenor e a mãe) que se antecipam sempre sobre os acontecimentos e o sentido (o que é natural, já que ambos são fabricados por eles), o ingénuo senescal dirige-se para o *plessié* sem nenhuma estratégia prévia em mente. Apenas tem a certeza que, "par engien ou par boidie" (v. 3213), conseguirá evitar a união. Erro fatal o dele. Com efeito, a vinda providencial do senescal vem dar corpo ao sonho eternamente adiado de Lïenor de sair do espaço restrito e sufocante das origens. Desta feita, é a mãe quem conduz as operações. A estratégia, profundamente maquiavélica, consiste em dar ao senescal a ilusão de que domina a comunicação, de que detém um extraordinário poder sobre o outro. Para seduzir a mãe que lhe recusara o acesso à contemplação deste signo retórico tão perfeito e afamado, Lïenor, o senescal imita, de forma exímia, a linguagem da *fin'amors*, oferendo a esta insólita *drue* um magnífico e valioso anel (vv. 3340-45)[32]. Fingindo-se deslumbrada por este presente e totalmente seduzida por um discurso digno de um Gauvain, a mãe "li a conté tot l'afaire/ de la rose desor la cuise" (vv. 3360-61):

> "Ja mes nuls hom qui parler puisse
> ne verra si fete merveille
> come de la rose vermelle
> desor la cuisse blanche et tendre.
> Il n'est mervelle ne soit mendre
> a oïr, ce n'es nule doute." (vv. 3362-67).

É interessante notar que, não obstante a sensualidade que dela emana, a mãe nunca descreve verdadeiramente esta rosa, puro signo que aflora à superfície da pele e do texto, insistindo claramente sobre a dimensão unicamente verbal desta maravilha. O objectivo é levar-nos a acreditar (a nós leitor e ao senescal) que a mãe traiu imprudentemente Lïenor (reencontramos aqui o motivo tradicional da *mulier linguata*) quando, na verdade, estamos perante uma estratégia calculada (como a da própria literatura, ou não fosse essa marca na coxa da donzela uma inscrição análoga à que as *graines* produzem à superfície de um *dras*/texto tingido de fresco, segundo o prólogo, vv. 8-15) que fabrica e desmonta os seus próprios segredos. Finalmente, a troca do valioso anel contra este (peudo) segredo traz de volta a poética do logro: à imagem de Conrad face às narrativas inventadas por Jouglet, o senescal paga um preço elevado por uma bela história, por um simulacro ficcional da verdade.

Preso nas armadilhas retóricas do *plessié*, o senescal parte convencido de que a sua estratégia resultou plenamente e de que é agora detentor de um poderoso segredo que, ligeiramente manipulado, virá comprometer a virgindade da donzela (que ele próprio terá conhecido sexualmente), inviabilizando-se assim o casamento, e desfazendo-se os laços privilegiados que unem Guillaume e Conrad. Ora se a revelação da "veraie ensaigne" (v. 3589) anula, de facto, a união, não consegue todavia separar os amigos e companheiros (vv. 3390 sgs). Estamos em finais do mês de Abril (v. 4026) e Lïenor prepara o seu enxoval (vestido e jóias) para se encaminhar para a corte e provar a sua inocência no intuito de restaurar assim uma virgindade na qual assenta a verdade do texto, ou seja, em última análise, a virgindade do próprio suporte literário que servira de fonte para o romance[33]. A entrada em Mayence coloca-se inteiramente sob o signo da abundância

e da fertilidade: a cidade estava ornamentada para celebrar o casamento do imperador e a festa de Maio na qual se celebra a chegada da Primavera (vv. 4170-4260). *Lïenor*, em cujo nome resplandecem o brilho do ouro e a alegria contagiante da natureza, assume-se assim estrategicamente como a donzela de Maio do folclore. Tirando partido do imaginário da alternância cíclica ligado à regeneração cósmica, o aparecimento/renascimento de Lïenor volta a pôr em cena uma retórica da ocultação e da ostentação. A donzela percorre a cidade rosto cabisbaixo e dissimulado por um capuz, evita o centro aventurando-se nas estreitas *rues d'encostes* (v. 4214), e hospeda-se finalmente na casa de uma burguesa situada numa *rue auges foraine* (v. 4221). É neste "ostex [...] biaus et genz" (v. 4233), apesar de modesto, que a donzela elabora a sua derradeira obra retórica/têxtil (vv. 4289-4334): virando o feitiço contra o feiticeiro, ou seja, utilizando, como o fizera o senescal em relação à mãe, a linguagem do ritual oblativo cortês, Lïenor envia ao senescal, através de um mensageiro, uma pregadeira, um pedaço de tecido e uma *aumosniere* (uma bolsa) bordada com as armas da *chastelaine de Dijon* (a *drue* do senescal ou, pelo menos, a mulher desejada como tal). Esta bolsa contém ainda um "anel a une esmeraude" (v. 4294-95), provavelmente o mesmo que a mãe recebera em troca da "traição" do segredo. Estes dons não podiam ser mais eloquentes: a pregadeira (*affichal*) remete novamente para motivo da ocultação/revelação através do manto que cobre o corpo, um motivo que percorre e estrutura, implícita ou explicitamente, a totalidade do poema. Por sua vez, o tecido que o senescal deverá colocar entre as suas vestes e o próprio corpo recria claramente o segredo da rosa inscrita na coxa de Lïenor. Finalmente, a *aumosniere* e o anel espelham a trajectória falaciosa dos signos através de uma constante manipulação (ou instrumentalização) do dom, uma vez que espelham os sedutores presentes oferecidos a Nicole (o mensageiro do imperador junto de Lïenor que recebera uma pregadeira e uma bolsa sobre as quais se silenciou totalmente) e, mais importante ainda, permitem agora confrontar os signos com as suas origens, ou seja, em última instância, confrontar um determinado texto fraudulento com o seu autor (referimo-nos ao anel inicialmente dado pelo senescal que se transforma ironicamente em destinatário do seu próprio dom). Como seria de esperar, o senescal, esse leitor superficial dos signos, fica novamente deslumbrado pela magnificência dos presentes (vv. 4385-4451). Lïenor pode então construir habilmente a sua imagem. Não podia todavia incorrer num excesso ornamental (da hipérbole) que comprometeria a ideia de pureza, como também não podia optar por uma singeleza total que denunciaria uma pobreza económica (a que provavelmente caracterizava o espaço do *plessié*) que o poema tanto se esforçou por apagar. O vestido e os adornos com que se reveste têm antes de apontar para uma retórica da contenção e da mesura, sendo precisamente esta harmonia que vai deslumbrar os burgueses perante os quais a donzela já se pode exibir quando se dirige para o palácio (vv. 4539-42). Tendo conseguido chamar a atenção de todos, Lïenor pode agora representar plenamente o seu papel, construindo habilmente a sua imagem em torno de dois pólos quase antitéticos, o da sedução e da sensualidade (a donzela solta os seus longos cabelos: vv. 4730-43) e, por outro lado, o da donzela desesperada e frágil que cai, submissa, aos pés do imperador (vv. 4744-46). Esta aparente fragilidade (epidérmica) não visa senão desarmar a corte que ficará totalmente atónita perante o poder retórico e argumentativo de Lïenor. O que não admira: além de hábil tecedora e bordadora de ficções, o narrador sublinha o seu domínio perfeito das leis (v. 4768) o que lhe permite manipular inteiramente o duelo verbal e judicial que a opõe ao senescal. A sequência é bem conhecida: o senescal é acusado de ter violado a donzela que ele diz não conhecer (o que é verdade) com base nas provas intangíveis forjadas por Lïenor (vv. 4763-4889)[34]. Os barões tentam ainda inocentá-lo, argumentando (com razão, aliás) que os signos podem ter sido falsificados ou

então – último recurso de uma argumentação desesperada – colocados no senescal *par enchantement* da donzela (v. 4962). Ameaçados nos seus privilégios económicos (do senescal depende a gestão das finanças do reino), os nobres suplicam o imperador que remete a decisão jurídica de se recorrer (ou não) ao ordálio (ou julgamento de Deus) para Lïenor (vv. 4932-94). Nesta fase do processo, a donzela já ocupa nitidamente uma posição de poder e um total controlo sobre todas as partes envolvidas no julgamento. Nada tem aliás que recear do julgamento de Deus, que também instrumentaliza a seu favor, uma vez que, ao revelar a inocência do senescal, o ordálio leva este último a confessar a verdade e a inocentar a própria Lïenor (vv. 4995-5093). A identidade é finalmente revelada e o conselho autoriza, pela segunda vez, o casamento marcado para o dia da Ascenção (o que não podia ser mais revelador tendo em conta a trajectória social de Lïenor!). Quanto ao destino do senescal, fica novamente nas mãos da futura imperatriz que joga então a sua última cartada: a vida do pérfido traidor (condenado ao exílio da cruzada) contra a lealdade dos barões (vv. 5516-5622). Num universo paradoxal em que vemos a rectidão da verdade (do conto) emergir do desvio e da manipulação/falsificação dos signos, a descrição da captura do traidor é particularmente significativa:

> "Il n'en puet mes aler sans perte,
> car il le tient [o imperador] pires q'*escoufles.*"
> Il fu en aniaus et en moufles
> de fer orainz mis en *la tor.*
> S'il puet eschaper a *cest tor,*
> dont savra il mout de *Renart* (vv. 5416-21).

Através da homofonia criado à volta do substantivo *tor* (torre e passe mágico, engenho, astúcia), o senescal aparece como o duplo privilegiado do poeta. Escapar às voltas e reviravoltas das armadilhas retóricas montadas pelas personagens do *plessié* exige uma arte digna do herói do *Roman de Renart* e digna do próprio Jean *Renart*. Não é, de resto, por acaso se o narrador/poeta e o senescal partilham, no final do romance, um destino comum[35] no qual se poderá vislumbrar a sua inteira rendição à excelência com que Lïenor (e, na sombra, a sua mãe) exerceu a sua arte de entrelaçar os fios do poema. Através do sumptuoso manto da imperatriz "quë une fee ouvra" (v. 5324) – novo piscar de olhos à narrativa arturiana (pensamos nomeadamente no manto de Érec, no primeiro romance de Chrétien de Troyes) – a imagem têxtil e vestimentar volta a cruzar-se com a natureza essencialmente *intertextual*[36] desta obra bordada agora com a história de Helena de Tróia revisitada por Jean Renart[37]. De hábil manipuladora dos signos, Lïenor transforma-se agora numa espécie de ícono ornamental da beleza, suporte de uma nova ficção textual que continua todavia a ser potencialmente subversiva e ameaçadora para a ordem e a harmonia que acabam de ser (re)instauradas. O final do romance convoca ainda, para os exorcizar ou sublimar, os modelos literários de Tristão e Isolda (vv. 5507-10) e de Lanval – um dos doze *Lais* de Marie de France - (v. 5511), a união de Conrad com a bela Lïenor parecendo significar o ideal (constantemente diferido) de uma ficção que encarna finalmente num corpo e num nome. Plenitude restaurada do símbolo ou novo simulacro? Os exemplos (simultaneamente positivos e negativos) de Tristão e de Lanval estão justamente presentes para nos relembrar que a relação com o Outro (e com o texto) se coloca irremediavelmente sob o signo do interdito (ou seja, num romance onde domina a arte da filigrana, do *inter-dito*) e de um *sorplus* de sentido inacessível. Ora, este *sorplus* (v. 5510), ao qual o imperador tem acesso e que é negado ao leitor, traz de volta o enigma da rosa sobre a coxa. Se ela existe ou se foi pura invenção, nunca o saberemos, já que

Conrad opta por um estranho, conveniente e conivente (com o poeta) silêncio. Decididamente, enquanto signo que se exibe e oculta, que se desloca e apaga num corpo feito palimpsesto, esta ludibriosa, sensual e inacessível flor (retórica) que ornamenta a coxa (texto) de Lïenor é a imagem perfeita de um real eternamente ausente da linguagem e da ficção poética, essencialmente da que, irónica e paradoxalmente, se apresenta sob o véu engenhoso e subtil do "realismo".

Notas

[1] Edição com introdução, tradução e notas de Micheline de Combarieux du Grès e Jean Subrenat, 2 Vols, Paris, Union Générale d'Éditions, col. 10/18, Série "Bibliothèque médiévale", 1981.

[2] Edição E. Faral, in *Les arts poétiques du XII^e et du XIII^e siècle*, Genève/Paris, Slatkine/Champion, 1982, pp. 197-262.

[3] "Li conte de Bretaigne s'il sont vain et plaisant (...)", *Chanson des Saisnes*, vv. 6-11 (ed. A. Brasseur, Genève, Droz, col. Textes Littéraires Français, 2 vols, 1989).

[4] A única via para se conseguir escapar a esta concupiscência exegética que acentua o sentimento de exílio em relação ao Sentido e a Deus, reside, por conseguinte, na prática de uma hermenêutica da *caritas*, como o sugere E. Vance a propósito das *Confissões* ("Désir, rhétorique et texte. Semences de différence: Brunet Latin chez Dante", *Poétique*, 42, pp.152-153).

[5] Sobre esta questão, remetemos para o excelente ensaio de A. Leupin (*Fiction et Incarnation. Littérature et théologie au Moyen Age*, Paris, Flammarion, 1993) que nos oferece uma muito elucidativa abordagem das complexas - e nem sempre pacíficas - relações entre teologia e literatura (entre os mistérios da Incarnação e os fantasmas da *littera*, entre a concepção exegética da metáfora e a sua *translatio* poética) desde os primórdios do Cristianismo até ao século XIV (com Guillaume de Machaut).

[6] Sobre esta questão, veja-se o aliciante estudo de Ch. Raynaud: "Quand Ève et Sardanapale filaient", *Bulletin du CRISIMA* (*Centre de recherche interdisciplinaire sur la société et l'imaginaire au Moyen Âge*), Montpellier, Presses de l'Université de Montpellier, 2000.

[7] Estamos perante uma vastíssima e sólida tradição. As "santíssimas ficções poéticas" assumem, por exemplo, para Dionísio Areopagita (*Hierarquia Celeste*, II, 1-2) – herdeiro das reflexões de Fílon e Clemente da Alexandria (*Stromata*) – os contornos de uma via através da qual a alma, uma vez liberta do corpo (ou seja da prisão do sentido literal), se pode elevar para junto de Deus que é emanação arquetípica do Sentido. Continuando a reflectir e a alimentar esta tradição exegética, João Escoto (*Comentário sobre o Evangelho de João*) chegará a dizer que as Sagradas Escrituras são as vestes do Cristo que simultaneamente ostentam e escondem os seus Mistérios. Através da metáfora vestimentar aplicada à Palavra e às limitações do entendimento humano, desenham-se também os desafios lançados à exegese cristã na sua tentativa de converter a retórica (pagã) numa forma sagrada de redimir o Homem através dos meandros da *littera*. Um dos marcos incontornáveis desta tradição reside indubitavelmente no *De cultu feminarum* de Tertuliano, um dos textos fundadores que moldam a visão misógina do mundo durante a Idade Média, texto no centro do qual reencontramos uma ética que, através da condenação dos ornamentos diabólicos da mulher (vestes, pinturas, jóias, perfumes), visa condenar tudo aquilo que, nas artes retóricas da Antiguidade, é cosmética da ficção que corrompe a pureza, verdade e sinceridade da Palavra de Deus e da sua Criação. Esta noção de *plastica Dei* volta a emergir, alguns séculos mais tarde, através dos *Commentarii in somnium Scipionis* de Macróbio que divide as fábulas, mentiras convencionadas ("falsi professionem"), em duas categorias: as que têm por objectivo o único prazer do ouvido devem imperiosamente ser banidas do "santuário da sabedoria"; quanto às que incitam à virtude, devemos essencialmente reter "as que têm como base fundamental a verdade, apesar de esta apenas transparecer através do *véu diáfano* da ficção" (I, 2: tradução e sublinhado nossos a partir da edição bilingue de M. Henri Deschamps, in *Oeuvres de Macrobe*, T. III, Paris, C. L. F. Panckroucke Éditeur, 1847). Assiste-se assim à progressiva elaboração de uma complexa teoria cristã da metáfora e da hermenêutica, irónica e paradoxalmente, herdeira da própria Antiguidade Clássica: pensamos, por exemplo, na noção negativa de *intextum* em Quintiliano (quando se refere a um estilo fragmentado e multicolor que obscurece o brilho da eloquência). Antes de Quintiliano, já Horácio explorara abundantemente, na sua *Arte poética*, as analogias entre a arte da descrição e os motivos da costura, da tecelagem e das vestes: nos versos 14 a 23, os *panni purpurei* denunciam, por detrás da junção de peças constituídas por luxuosas tecidos, um mosaico compósito e deselegante de estilos. Mas, antes de Horácio, já a *Retorica ad Herennium* (IV, 6, 9) ironizava sobre os teóricos do estilo (que se aproveitam dos exemplos dos outros em vez de criarem novas imagens), comparando-os a mercadores de púrpura que convidam os clientes a comprarem produtos que eles mesmo adquiriram a terceiros. Herdeiro de uma tradição retórica em que o *pannus* (trapo ou pedaço de tecido) traduz igualmente o oxímoro entre a preciosidade da matéria e a aspecto dilacerado dos seus contornos (Plínio, *História natural*, 26, 111; 29, 64, por exemplo), para Cícero (*Orator*, LXX, 235), *texere*, tecer um discurso, significa essencialmente *apte dicere*, ou seja, falar entrelaçando adequadamente os argumentos. Sobre esta questão, remetemos para o sintético,

mas elucidativo, artigo de Romaine Wolf-Bonvin ("Lambeaux de pourpre et mauvaise lune", *Littérature*, 74, 1989, pp. 100-109) que chama justamente a atenção para os desafios poéticos inerentes à metáfora têxtil em Cícero e em toda a tradição oriunda de Horácio.

[8] *Le mirage des sources: l'art du faux dans le roman médiéval*, Paris, Seuil, 1987, p. 50.

[9] Editado por J.-P. Migne, in *Patrologiae Latinae*, 210, Turnhout, Brepols, pp. 430-482.

[10] Reencontramos esta imagem no início do *Anticlaudianus* (Livro I, cap. I a IV, 323-326).

[11] Chrétien de Troyes, *Perceval ou le conte du Graal*, editado por William Roach, Genève/Paris, Droz/Minard, 1959.

[12] Um significante no qual se espelha curiosamente o espectro da falácia (da mentira) sob a máscara da verdade (*Gor-ne-mant*), bem como toda a dimensão de uma retórica ornamental (*Gornemant*), a do mundo arturiano, sobre a qual plana cada vez mais a sombra do *vaniloquium*, como o ilustra o enigmático percurso de Gauvain, o sobrinho do lendário rei, na segunda parte do *Conte du Graal*.

[13] H. Rey-Flaud (*Le Sphinx et le Graal. Le secret et l'énigme*, Paris, Bibliothèque Scientifique Payot, 1998, p. 37) nota ainda que as vestes maternas (feitas de pele de Veado) relembram a tradição fúnebre dos Celtas que cobriam os corpos com as peles de animais tutelares (ou totémicos) das almas dos mortos. A mãe de Perceval envolve assim o filho com um tecido que é hipóstase da morte e do espectro das origens que moldam irremediavelmente a trajectória do herói.

[14] Com efeito, este romance, como tantos outros aliás, inaugura-se com uma visão dos efeitos destruidores, mortíferos, do desejo mimético que levam o soberano Ébain a proibir a sucessão por via feminina, ou seja, cognática (vv. 314-316 da edição de Lewis Thorpe, Cambridge, Heffer, 1972), estabelecendo-se, a seguir, uma clara analogia entre perturbação genealógica (ameaça de interrupção da linhagem e da transmissão do seu património) e perturbações de ordem semiológicas e semânticas. Com efeito, o nascimento de uma filha a Cador e Eufémie (filha única, por sua vez, do duque da Cornualha) obriga o casal a inventar um estratagema para colmatar a ausência de um filho primogénito: "Il iert només Silenscius;/ Et s'il avient par aventure/ Al descovrir de sa nature/ Nos muerons cest *-us* en -a,/ S'avra a non Scilenscia./ Se nos li tolons dont cest –us/ Nos li donrons *natural us*,/ Car *cis -us est contre nature*,/ Mais l'altres seroit par nature" (vv. 2074-82). Colocada nestes termos, a problemática central da falsa nomeação oferece-nos a chave para a interpretação da obra: se a natureza está ligada ao nome *próprio*, ao princípio de diferenciação (sexual, gramatical) e às noções de rectidão e de linearidade (regra da sucessão da riqueza através do primogénito, continuidade da tradição e da memória - *l'us* -, etc.), já o artifício e a dissimulação verbal ("Le nos doinst celer et taisir", v. 2071), bem como a atribuição de um nome *impróprio* e a inversão sexual, integram o domínio da transgressão e da perversão *contra natura*. Silence incarna assim a ruptura máxima entre o nome e o corpo, o ser e o parecer, o desejo e a lei, a verdade do signo e os simulacros da sua representação, um ruptura sentida e expressa, desde a adolescência, através da inadequação entre *Nature* e *Norreture* que se reflecte, de forma quase obsessiva, ao longo de todo o romance. Se Silence é apresentado/a como uma quimera física e nominal, surge igualmente como uma espécie quimera retórica. Ele/ela próprio/a se define aliás como um sofisma da natureza ("Dont se porpense en lui meïsme/ Que nature li fait sofime", vv. 2539-40) cuja obra foi corrompida através de uma impropriedade gramatical ("Que s'uevre li ont bestornee", v. 2259). Melhor ainda: pela sua identidade hermafrodita – e oximórica - ("De malle femiele", v. 2041; "vallés meschine", v. 3763), Silence personifica o princípio de indiferenciação – ou indeterminação - (sexual, gramatical) que Alain de Lille (*Liber de planctu naturae*, 294-295) considerava bem mais grave ainda do que os barbarismos e os solecismos no plano linguístico, mais grave também do que o adultério no plano sexual, e que associava, na ordem da representação, à natureza iminentemente perigosa e subversiva da criação poética enquanto arte do simulacro. Sobre este singular e fascinante poema, remetemos para as análises pioneiras e perspicazes de Howard Bloch baseadas na relação entre desejo, diferença sexual e escrita ("Silence and holes: the *Roman de Silence* and the Art of the Trouvère", *Yale French Studies*, 70, 1986, pp.81-99; *Étymologie et généalogie. Une anthropologie littéraire du Moyen Age français*, Paris, Seuil, Col. Des Travaux,1989, pp. 262-264), e para as leituras de K. M. Cooper ("Elle and L: sexualized textuality in *Le Roman de Silence*", *Romance Notes*, vol. 25, 3, University of North Carolina at Chapel Hill, 1985, pp. 341-360), M. Perret ("Travesties et transsexuelles: Yde, Silence, Grisandole, Blanchandine", *Romance Notes*, vol. 25, 3, 1985, pp.328-340) e Peter L. Allen ("The Ambiguity of Silence. Gender, Writing, and *Le Roman de Silence*", in *Sign, Sentence, Discourse. Language in Medieval Thought and Literature*, ed. J. N. Wasserman & L. Roney, Syracuse, University of Syracuse Press, 1989, pp. 98-112).

[15] vv. 2293, 2423, 2653, 2987, 5997 sgs, por exemplo.

[16] Num registo próximo destes contos, não podemos deixar de referir os *fabliaux*, nomeadamente o paradigmático *Mantel mal taillé* (primeiro quartel do século XIII) exemplarmente estudado por H. Bloch ("Le manteau mautaillé des fabliaux: comique et fétichisme", *Poétique*, 54, 1983, pp.181-198).

[17] É, nesta perspectiva, interessante notar que os diversos contos que constituem o ciclo do *Roman de Renart* não encerram apenas uma vasta crítica que desconstrói, através de uma carnavalização do mundo, muitos dos alicerces da civilização feudal (na sua vertente política, social, jurídica, religiosa, etc.), como integra também, sob o véu da ironia ou do sarcasmo, uma importante reflexão sobre os principais géneros poéticos vigentes e os pressupostos ideológicos nos quais assentam e que veiculam. Para uma introdução ao universo renardiano, remetemos, entre muitas outras possíveis, para as reflexões de Jean Batany (*Scènes et coulisses du "Roman de Renart"*, SEDES, Paris, 1989).

[18] "Et del peliçon se merveille/ Que la chevece ert *en travers*;/ Et si l'avoit vestu *envers*" (vv. 146-148).

[19] "Tant ont li chien Renart pelé/ Et desachié et detiré,/ Que en bien plus de treize leus/ Li est aparissanz li jeus./ A la parfin l'ont tant mené,/ Tant traveillié et tant pené: Tant l'ont folé et debatu,/ Qu'en Malpertuis l'ont enbatu" (vv. 1265-72). A forma como o texto insiste, através da repetição anafórica e sinonímica, sobre as feridas incutidas a Renart, conferem a esta violência um sentido expiatório com contornos sacrificiais. Os fantasmas da dilaceração, consciência aguda de um verbo desencarnado, ou seja, que deixou de fazer plenamente corpo com o Sentido, não deixam, neste sentido, de reflectir o sonho, por mais longínquo que seja, de um regresso a uma palavra novamente enraizada na sua *proprietas* original.

[20] Guillaume de Lorris et Jean de Meun, ed. de Félix Lecoy, 3 vols, Paris, Champion, CFMA, 1973-1985.

[21] Esta tradição metafórica prolonga-se naturalmente no pensamento teológico e retórico dos séculos XII e XIII. O termo *integumentum* (invólucro, manto, veste, máscara), geralmente associado à Escola de Chartes, a Guilherme de Conches e aos comentários sobre a *Eneida* e Marciano Capela atribuídos a Bernardo Silvestre, assume uma importância central no âmbito da alegorese (a interpretação alegórica) medieval, e sugere a ideia de um disfarce (um véu) ficcional que encobre o sentido e a verdade filosóficos (Bernardo Silvestre descreve assim Virgílio como um filósofo que escreve *sub integumento*: "Modus agendi talis est: in agumento describit quid agat vel quid paciatur humanus spiritus in humano corporer temporaliter positus [...]. Integumentum est genus demonstrationis [sic] sub fabulosa narratione veritatis involvens intellectum, unde etiam dicitur involucrum": *Comentário sobre o primeiro livro da* Eneida *de Virgílio*, *apud* Rita Copeland e Stephen Melville, "Allegoy and Allegoresis, Rhetoric and Hermeneutics", *Exemplaria*, III, nº 1, 1991, 169-179). Na esteira da concepção de *fabula* em Macróbio e Fulgêncio, e da interpretação da *allegoria* como *alieloquium* em Isidoro de Sevilha (*Etimologias*, I, 37, 22), a noção de *integumentum* (ou *involucrum*) resulta mais de um processo de significação *in verbis* (construída através das figuras de retórica) do que de um funcionamento simbólico da linguagem através da analogia ou da similitude, o que equivale a dizer que o sentido literal de um texto é sempre figurado, ou seja, que a escrita (obras sacras ou ficções pagãs) é sempre e fundamentalmente *imprópria*. A alegorese (sem a qual não existiria, em última instância, alegoria) consiste assim, paradoxalmente, num retirar do véu (para tornar visível/legível o texto) que cria um novo *integumentum* que volta a (en)cobrir a *proprietas* e o sentido.

[22] Na *Poetria Nova*, Geoffroy de Vinsauf refere ainda a ornamentação retórica como uma verdadeira transformação/reinvenção da própria linguagem ("[...] Mutuor illam/ et mihi de veste veteri transformo novellam", vv. 768-769. Poder-se-iam multiplicar os exemplos: vejam-se também, por exemplo, as considerações de Geoffroy de Vinsauf no seu *Documentum de arte versificandi* (II, 3, 156), de Matthieu de Vandôme (*Ars versificatoria*, II, 11, 34, 46; III, 45), e de João de Salisbúria no *Metalogicon* (I, 24).

[23] Os críticos integram geralmente nesta categoria nove romances do século XIII (romances, de resto, assaz diferentes uns dos outros quanto à própria maneira como concebem ou encenam o real): *L'escoufle* (1200-1202) e *Le Roman de la Rose ou de Guillaume de Dole* (1212-1213) de Jean Renart, *Galeran de Bretagne* de Renaut (1216-1220), o *Roman de la violette* de Gerbert de Montreuil, *Joufroi de Poitiers*, o *Roman du Castelain de Coucy et de la Dame de Fayel* de Jamekes, *La Manekine* e *Jehan et Blonde* de Philippe de Remy, bem como o mais tardio *Roman du comte d'Anjou* de Jean Maillart (1316). Alguns medievistas alargam este *corpus* a outros romances de aventuras de cariz não arturianos, tais como *Amadas et Ydoine* ou *Guillaume de Palerme*. Anthime Fourrier (*Le courant réaliste dans le roman courtois en France au Moyen Age*, vol. I, Paris, Nizet, 1960) foi o primeiro erudito a reflectir sobre as relações entre a literatura medieval e a realidade, questionando a

novidade de Jean Renart à luz das narrativas ficcionais do século anterior. Para uma síntese das características centrais da estética realista (distanciamento em relação ao maravilhoso de cariz bretão, ênfase sobre as inflexões que as contingências do "real" – motivo do dinheiro, necessidade de trabalhar, universo urbano da burguesia, etc – incutem sobre a trajectória dos heróis e essencialmente das heroínas, entre muitos outros aspectos), remetemos para a tese de Béatrice Céretti-Malinowski (*Loin d'Arthur et de la courtoisie: le 'nouveau roman médiéval' dans la littérature du XIII^e siècle*, dissertação de doutoramento - sob a orientação de F. Dubost - apresentada à Universidade Paul Valéry – Montpellier III, 1999).

[24] A expressão deve-se a Roland Barthes a propósito dos pressupostos ideológicos e linguísticos nos quais assenta o discurso auto-referencial da história: "Le discours de l'histoire", *Poétique,* 49, 1982, p. 20.

[25] Repare-se que o romance alegórico joga, também ele, com esta ilusão mimética ao pôr em cena personagens que encarnam conceitos. Estamos perante uma escrita em que a verdade emerge à flor da pele da própria figura de retórica, ou seja, em que o signo verbal parece coincidir com o significado e o referente. A sedutora e temível figura de *Faux Semblant* no *Roman de la Rose* (essencialmente na parte composta por Jean de Meun) vem contudo advertir-nos contra as falácias inerentes a este processo simiesco (logo, potencialmente diabólico) de identificação (sobre esta questão, vejam-se os notáveis artigos de R. Dragonetti: "Le "Singe de Nature" dans le *Roman de la Rose*", in *Mélanges Jean Rychner: travaux de linguistique et de littérature*, T. XVI, 1, Strasbourg, 1978, pp. 150-160; "Pygmalion ou les pièges de la fiction dans le *Roman de la Rose*", in *La musique et les lettres. Études de littérature médiévale*, Genève, Droz, 1986, pp. 345-380).

[26] Sobre esta obra, vejam-se, entre muitas outras, as interessantes leituras de M. Zink (*Roman rose et rose rouge. Le* Roman de la Rose ou de Guillaume de Dole *de Jean Renart*, Paris, A. G. Nizet, 1979) e de R. Dragonetti (*Le mirage des sources*, *ed. cit.*, pp. 151-199).

[27] Este romance assenta, em grande parte, no chamado "cycle de la gageure" (amplamente estudado nas suas variantes por Gaston Paris: "Le cycle de la gageur", *Romania*, 32, 1903, pp. 480-551) cuja estrutura reflecte a dos contos-tipo 882 e 892 do repertório de Aarne-Thompson (motivos K 2112, I e N 15 do *Motif-Index of Folk Literature* de St. Thompson). Consiste essencialmente no seguinte: na sequência de uma aposta, uma personagem propõe obter os favores de uma mulher. Não consegue, mas afirma o contrário, o que provoca a ruína do marido (que penhorou os seus bens, apostando na virtude da sua mulher), ou o desespero do irmão (que planeara casar a irmã com um senhor ou um príncipe). A difamação assenta na obtenção de um pormenor íntimo (um segredo, um sinal, etc.) obtido, ludibriando, por exemplo, uma criada. O processo de reabilitação da mulher pode assumir vários contornos, passando todavia sempre por acusar o culpado de um crime que não cometera, levando-o assim a desmascarar-se. As semelhanças com o romance de *Guillaume de Dole* seriam evidentes não fosse este ser um poema da *gageur* sem o motivo da *gageur*, e de serem Lïenor e a sua mãe quem, desde o início, prendem o senescal na sua própria armadilha. Sobre a transformação/inversão/deslocação deste motivo no romance de Jean Renart, remetemos para as reflexões de M. Zink (*op. cit.*, pp. 45-63) e de B. Ceretti-Malinowski (*op. cit.*, pp. 111-115).

[28] Jean Renart, um significante nominal enigmático no qual poderá também inscrever-se a dimensão do logro e do simulacro: com efeito, qual oxímoro, este nome remete simultaneamente para a ingenuidade (*Jean* é um nome popular frequentemente associado, na Idade Média, à simplicidade de espírito), para a dignidade aristocrática e eclesiástica (o nome de *Renart* evoca o de um grande senhor eclesiástico contemporâneo do autor) e para a dimensão do engenho e da dissimulação (o célebre *Roman de Renart*).

[29] É o que observa R. Dragonetti (*Le mirage des sources*, *ed. cit.* p. 159): "Le mot *plessié*, au sens de maison fortifiée, protégée soit par une palissade soit par une haie de défense, et parfois appelée *repaire* dans le texte (v. 936 et 2954), désigne un lieu fermé et d'accès difficile. C'est là que s'abritent la renardie d'un Guillaume, généreux et expert en tournois, non moins que celle de sa soeur Liénor et de sa mère, l'une et l'autre douées de l'art du chant et du tissage. Aucune fiction n'aurait pu être mieux choisie pour symboliser le double revêtement qui caractérise la rhétorique d'un roman qui 'conte d'armes et d'amors/ et chante d'ambedeus ensamble' (v. 25-26). Encore faut-il rappeler que les rhétoriques abondent en tropes qui font d'un texte le lieu privilégié de métaphores textiles?"

[30] Edição de Félix Lecoy, Paris, Champion, C.F.M.A, 1979.

[31] O calendário sazonal tem uma importância significativa neste romance, sendo o simbolismo cíclico, patente no universo folclórico, igualmente instrumentalizado pela estratégia de Lïenor.

[32] A precipitação com que a mãe aceita o objecto denuncia claramente um olhar irónico (e sarcástico) sobre os rituais corteses, o valor simbólico do anel sendo totalmente destruído e subvertido através da sua conversão imediata e pragmática num valor mercantil, monetário (vv. 3346-49).

[33] R. Dragonetti, *Le mirage des sources*, *ed. cit.*, p. 175.

[34] Este episódio assenta numa oposição bem marcada entre a ocultação da identidade (Lïenor) e o progressivo desnudamento do senescal (levado a mostrar o tecido que traz junto ao corpo).

[35] O senescal parte para a cruzada e o narrador finge retirar-se para o mundo da religião: "qui le jor perdi son sornon/ qu'il entra en religion" (vv. 5654-55). A relação especular é ainda visível a um outro nível: ao afirmar ter perdido o seu nome, o poeta reencontra o senescal que permanece anónimo a logo de todo o romance. Afinal, como o sublinha R. Dragonetti (*Le mirage des sources, ed. cit.*, p. 197), "Quoi de plus naturel, alors, que le poète perde son surnom d'*auteur*, en l'occurrence celui de 'rusé' ou de 'Dole' porté par l'un de ses doubles, lorsqu'à la fin du roman il se voit berné par de plus rusés que lui? Tout comme le sénéchal ou un *losengier* quelconque, il ne lui reste que la solution d'*entrer en religion* ou de se faire *croisé*, car c'est dans les guerres de religion, exposés sur les champs de bataille ou retirés dans les couvent, lieux de méditation sur les plus hauts mystères de la foi, que les stratagèmes des embuscades ou la sophistique d'une dialectique consommée offrent les plus belles ressources pour l'incarnation du verbe poétique dans une rose mystique qui n'existe que par sa fable."

[36] Veja-se, por exemplo, a discreta mas constante relação com *L'Escoufle* (também de Jean Renart) que volta a insinuar-se no verso 5417.

[37] Tal como as peças líricas estrategicamente dispersas, ou fertilmente semada, ao longo da trama deste poema, a história de Helena de Tróia (provavelmente na versão apresentada por Benoît de Sainte-Maure no seu *Roman de Troie*) - Helena essa que também fora, à sua maneira, uma hábil manipuladora - vem oferecer-nos uma nova perspectiva para a leitura da trajectória de Lïenor.

Lexicometria e normalização

Dulce CARVALHO
(Universidade Aberta)

Não menos das figuras das letras nos manda Quintiliano ter muito cárrego, porque elas são como instrumento, o qual, se for duvidoso, porá também em dúvida o efeito. E não imitemos os desvairos de tantas confusões, que assim lhe quero chamar, de letras, como se acostumam, mas sigamos uma certa regra de escrever, e a mais fácil.

Fernão de Oliveira[1]

0. Introdução

O trabalho que apresentamos incide sobre a Crónica de D. Pedro e a Crónica de D. Fernando de Fernão Lopes. De entre as edições existentes, seleccionámos as duas únicas edições críticas de que dispomos, da responsabilidade de Giuliano Macchi. Ambas utilizaram o mesmo manuscrito de base que data dos fins do séc. XV, início do séc. XVI. Os textos situam-se no período histórico da língua portuguesa que José Joaquim Nunes[2] designa por período fonético e que José leite de Vasconcelos e outros[3] designam por período arcaico, cujo início remonta aos princípios do séc. XIII e o final à primeira metade do séc. XVI. O tempo de escrita (entre 1430 e 1450) não coincide com o tempo histórico de base (os acontecimentos narrados ocorreram durante os reinados de D. Pedro – 1357 a 1367 – e de seu filho D. Fernando – 1367 a 1383 – e os primeiros tempos de regência, por morte de D. Fernando, de sua esposa D. Leonor Teles).

Macchi fez um primeiro trabalho de regularização nas duas crónicas, mas a análise do índice alfabético destas crónicas mostra-nos que as variantes gráficas de uma mesma forma pululam. Tais "variantes puramente gráficas espelho das mutáveis modas em vigor no arco dos dois séculos e meio, cerca, ao longo dos quais foram copiados os numerosos testemunhos que constituem a tradição"[4], não foram objecto de regularização. Vemo-nos assim confrontados perante diferentes representações gráficas de um mesmo item lexical, perante um número elevado de variantes, que temos de reduzir ao maior número possível de invariantes de modo a obtermos um *corpus* homogéneo do ponto de vista ortográfico e, só assim, susceptível de ser submetido a um estudo lexicométrico.

1. Constituição do *corpus*

As crónicas de D. Pedro e de D. Fernando foram introduzidas em computador. Constituímos em seguida o nosso *corpus* (conjunto representativo dos textos reunidos com o objectivo de serem comparados), eliminando as notas de rodapé e os títulos dos capítulos.

Para podermos fazer estudos comparativos, dividimos o *corpus* em quatro partes relativamente idênticas em extensão, isto é, em número de ocorrências, como se constata pelos resultados da segmentação automática das partes[5]:

*** Résultat de la segmentation par partie du fichier: **Cts** ***				
parties	**occurrences**	**formes**	**hapax**	**fmax**
1	34865	4342	2334	2455 *e*
2	38319	4264	2259	2732 *e*
3	39574	4799	2613	2588 *e*
4	4061	4347	2203	2739 *e*
*** Fin de la segmentation par partie du fichier: **Cts** ***				

A primeira parte é constituída pela Crónica de D. Pedro; a segunda pelo prólogo e pelos primeiros 58 capítulos da Crónica de D. Fernando, a terceira vai do capítulo 59 ao 112 e a quarta do capítulo 113 ao fim desta mesma crónica.

2. Normalização e Lexicometria

2.1. Normalização

O termo por nós utilizado, normalização, pressupõe a existência/criação de uma norma interna ao próprio *corpus* que leva à selecção da variante mais **normalmente** utilizada.

Consideramos na normalização duas vertentes. A primeira visa o tratamento da maiúscula, quer seja da maiúscula sistemática, quer seja da utilizada como forma de realce ou ainda da maiúscula do nome próprio. A outra vertente tem que ver com a constante variação gráfica detectada no interior de cada uma das duas crónicas. Trata-se, aqui, de uma normalização ortográfica que consiste em agrupar, sob uma mesma forma, as diferentes grafias do mesmo vocábulo. Criámos uma norma interna ao próprio *corpus*, a qual procurou ser a representação exacta e objectiva da ortografia nele dominante. Daí termos recorrido em primeiro lugar ao critério da frequência da variante da forma gráfica mais utilizada e não a uma ortografia etimológica nem a uma ortografia baseada na pretensa pronúncia da época. Também não se tratou de modernizar grafias antigas, mas tão somente de uniformizar grafias, evitando a "anarquia individualista"[6] que caracteriza a época do português arcaico. Adoptámos uma ortografia regularizada em função do USO escrito no texto.

Não se tratou tão pouco de lematizar formas, dado que não fizemos qualquer agrupamento de variantes flexionais (reduzindo as diferentes formas de um mesmo verbo ao infinitivo, os plurais ao singular, os femininos ao masculino) nem procurámos desambiguizar formas homógrafas, porque tal procedimento implicaria um mergulhar em todas as diferenças semânticas e "cela c'est s'ouvrir à toute la sémantique, à toutes les différences sémantiques"[7]. Ora tanto na literatura como na política ou em qualquer outro domínio (com excepção de alguns textos científicos em que as palavras são unívocas), os emissores jogam constantemente com as ambiguidades do sentido e o universo do contraditório e do "flou", do "indécidable"[8] não pode ser sistematizado.

Situámo-nos exclusivamente a nível da superfície discursiva e dentro de um *corpus* bem determinado, pelo que a normalização feita é uma normalização de *corpus*.

Ao reduzirmos as variantes gráficas de um mesmo vocábulo a uma invariante textual pretendemos, respeitando a língua da época, tornar o nosso *corpus* homogéneo do ponto de vista ortográfico e susceptível de ser submetido a um estudo sistemático, a uma análise estatística. Se

não tivéssemos feito a normalização, teríamos problemas com o número de ocorrências da mesma forma, o que falsearia os resultados como demonstraremos com o método das especificidades, aplicado à Crónica de D. Pedro.

Resumindo, para normalizarmos o texto (o que só foi possível graças aos meios informáticos de que dispomos e aos programas de estatística lexical, "LEXICO I", desenvolvidos por André Salem no "Laboratoire de Léxicométrie et Textes Politiques" do CNRS – InaLF) estabelecemos regras[9] que assentam na distinção entre:

A – Pluralidade de referentes – Normalização da série: nome próprio (nomes de pessoa - "prénom"-) e todas as outras formas, quer sejam formas plenas (substantivos, adjectivos, verbos e alguns advérbios), quer sejam utensílios gramaticais (artigos, pronomes, preposições, conjunções, etc.).

B – Unicidade do referente – Normalização por caso (caso a caso): sobrenomes, topónimos, nomes de entidades e festividades religiosas, instituições.

Em **A**, a normalização foi feita tendo em vista

1º - a forma mais frequente ou, não sendo possível,
2º - a forma mais próxima da do português actual

Ao fazê-lo, pudemos constatar que havia dois tipos de variação na escrita: algumas formas funcionavam como variantes livres do mesmo vocábulo e outras como variantes condicionadas pelo contexto em que se inseriam. Interviemos no primeiro caso, mantivemos a variação no segundo.

Em **B**, distinguimos os diferentes referentes e a normalização de cada um deles baseou-se, do mesmo modo, na frequência ou na variante mais próxima do português actual.

2.2. Lexicometrais textual – método das "especialidades"

Por lexicometria textual entendemos um conjunto de métodos que permitem operar, a partir de análises estatísticas, reorganizações formais do vocabulário de um *corpus* recolhido na sequência textual.

O método das "especificidades" julga em probabilidade a utilização de cada uma das formas e/ou segmentos em cada uma das partes em que se dividiu o *corpus*, partindo do princípio matemático da equiprobabilidade dos possíveis.

O computador ao avaliar cada sub-frequência[10] de cada forma (ou de cada segmento) nas diferentes partes do *corpus*, classifica em probabilidade todas as formas e respectivas sub-frequências. Cada sub- frequência situa-se numa escala de probabilidade que vai do mais improvável ao mais provável. Basta apenas escolher, em seguida, um limiar (que varia em geral, em função das necessidades da pesquisa, entre 5% e 1%) que será o limite entre o provável e o improvável e abaixo ou acima do qual se escalonam os diversos empregos. Ao fazê- lo, três casos podem ocorrer:

a) ou a forma analisada possui, na parte em estudo, uma sub- frequência muito superior à que seria de esperar (tendo em conta a totalidade das ocorrências do *corpus* bem como a totalidade das ocorrências na parte e a frequência absoluta da forma em todo o *corpus*) e então essa forma é considerada como **específica positiva (S+)**, uma vez que se caracteriza por um "sobre-emprego" determinado (o índice S+, ou simplesmente

+, vem acompanhado de um coeficiente com dois algarismos que dão uma ideia do grau de especificidade da forma em questão);

b) ou a forma analisada possui, na parte em estudo, uma frequência muito inferior à que seria de esperar e então é considerada específica negativa (**S-**), caracterizando-se por um "sub-emprego";

c) ou ainda, quando a probabilidade da frequência do termo na parte é igual ou superior ao limiar estabelecido, a **forma** é considerada **banal (b)**, o seu emprego é banal. Quando a forma é banal em todas as partes em que se dividiu o corpus, então considera-se uma **forma de base**.

3. Normalização e Especificidades da *Crónica de D. Pedro*

3.1. Especificidades positivas (S+) antes e depois da normalização

Especificidades Positivas (S+)

Antes da Normalização

forma	F	f	esp
Purtugall	99	77	+E31
Aragom	234	119	+E21
galees	63	50	+E21
justiça	53	41	+E17
matar	92	57	+E16
Pedro	379	151	+E14
Sevilha	116	60	+E12
i	17	17	+E11
annos	32	24	+E10
tesouro	25	20	+E09
el	333	124	+E09
Enes	31	22	+E08
rrei	234	89	+E08
Branca	18	15	+E08
tio	36	23	+E07
seu	1118	329	+E07
mandou	283	102	+E07
virtude	19	15	+E07
Vermelho	13	12	+E07
Monvedro	10	10	+E07
Padilha	14	12	+E06
el-rrei	2752	725	+E06
des	51	27	+E06
h~ua	47	26	+E06
anno	34	20	+E06
Fradarique	21	15	+E06

Depois da Normalização

forma	F	f	esp
Aragom	234	119	+E21
justiça	53	41	+E17
matar	92	57	+E15
Pedro	476	177	+E13
Sevilha	117	60	+E11
mandou	331	129	+E11
tesouro	28	22	+E10
rrei	2990	816	+E09
Enes	31	22	+E09
Branca	18	15	+E08
seu	1121	331	+E07
senom	10	10	+E07
Vermelho	13	12	+E07
virtude	19	15	+E07
tio	36	23	+E07
Monvedro	10	10	+E07
entrou	39	22	+E06
Fradarique	21	15	+E06
Padilha	14	12	+E06
anos	84	38	+E06
semelhante	18	12	+E05
gaanhou	10	9	+E05
el	2767	726	+E05
rrecebera	12	10	+E05
tomou	53	26	+E05
tomar	92	38	+E05

Anrrique	15	12	+E06
madre	44	22	+E05
mandou-ho	14	11	+E05
gaanhou	10	9	+E05
entrou	38	21	+E05
semelhante	18	12	+E05
galee	17	12	+E05
conselho	56	26	+E05
rrecebera	12	10	+E05
dizia	34	19	+E05
filhas	30	16	+E04
leis	19	11	+E04
tornou-sse	46	21	+E04
Tello	58	26	+E04
ali	18	11	+E04
tomar	89	36	+E04
queria	68	29	+E04
sabendo	29	15	+E04
necessaria	10	8	+E04
cuidando	34	18	+E04
tal	19	12	+E04
hordem	27	14	+E04
cabeça	13	9	+E04
rreinou	16	11	+E04
rregra	11	8	+E04
onde	178	61	+E04
sempre	98	39	+E04
amado	11	8	+E04
morte	131	47	+E04
paaço	23	13	+E04
achou	44	19	+E03
qual	12	7	+E03
Affonso	33	15	+E03
outro	192	59	+E03
seendo	113	39	+E03
nosso	32	15	+E03
dez	47	20	+E03
Alboquerque	14	9	+E03
Castro	55	21	+E03
rreino	331	94	+E03
tiinha	218	65	+E03
morto	43	18	+E03
alli	300	88	+E03
mar	69	25	+E03
dona	329	96	+E03

cuidando	34	18	+E04
alg~uua	54	23	+E04
cabeça	13	9	+E04
anno	64	28	+E04
paaço	23	13	+E04
hordem	32	17	+E04
madre	45	22	+E04
alli	318	99	+E04
morte	131	47	+E04
rreinou	16	11	+E04
rregra	11	8	+E04
sempre	98	39	+E04
filhas	30	16	+E04
amado	11	8	+E04
Tello	58	26	+E04
necessaria	10	8	+E04
queria	114	42	+E04
iffantes	15	9	+E03
memoria	11	7	+E03
rreal	15	8	+E03
sanha	23	12	+E03
trezentos	10	7	+E03
escripto	18	10	+E03
prougue	46	18	+E03
lhe	1438	367	+E03
dia	247	74	+E03
outro	192	59	+E03
Castro	55	21	+E03
nosso	33	15	+E03
achou	46	20	+E03
Maria	65	24	+E03
soube	80	30	+E03
Alboquerque	14	9	+E03
seendo	115	39	+E03
noveenta	12	7	+E03
mar	70	26	+E03
mandara	49	21	+E03
fiava	13	8	+E03
no	378	111	+E03
o	3152	781	+E03
dobras	48	19	+E03
sabendo	30	15	+E03
Nunez	24	12	+E03
aljofar	12	7	+E03
padre	109	39	+E03

fiava	13	8	+E03
he	291	84	+E03
mandara	49	21	+E03
fez	191	58	+E03
aljofar	12	7	+E03
antiigos	11	7	+E03
diziam	56	23	+E03
soube	75	29	+E03
sanha	23	12	+E03
dia	247	74	+E03
iffantes	15	9	+E03
dobras	48	19	+E03
Nunez	24	12	+E03
trezentos	10	7	+E03
nós	74	28	+E03
elle	751	200	+E03
sobrinho	13	8	+E03
memoria	11	7	+E03
cercou	15	8	+E03
tomou	45	20	+E03
Maria	65	24	+E03
poinha	12	8	+E03
padre	108	39	+E03
Diego	73	28	+E03
escripto	16	9	+E03

Total de formas S+ = 96

cercou	18	10	+E03
Affonsso	251	74	+E03
dona	329	96	+E03
poinha	12	8	+E03
elle	1472	383	+E03
antiigos	11	7	+E03
dez	47	20	+E03
sobrinho	13	8	+E03
leis	19	11	+E03
nós	74	28	+E03
morto	43	18	+E03

Total de formas S+ = 82

Antes da normalização temos um total de 96 formas específicas positivas, contra 82 depois da normalização. Há assim uma diferença de 14 formas a mais, antes da normalização desta 1ª parte do nosso *corpus*.

A leitura dos quadros permite-nos verificar que das 82 formas S+, após a normalização, 72 constavam já como específicas positivas antes da normalização. Restam apenas 10 formas: *senom, anos, alg~uua*[11], *rreal, prougue, lhe, noveenta, no, o* e *Affonsso*, que não se caracterizavam por um sobre-emprego, antes da normalização. Os nomes "anos" e "Afonso" aparecem como S+ antes da normalização, mas sob as variantes *annos* e *Affonso*.

Que se passa antes da normalização? Se nos debruçarmos sobre o respectivo quadro verificamos que das 96 formas S+ da Crónica de D. Pedro, 24 não foram consideradas específicas positivas, depois da normalização: *Purtugall, galees, i, annos, el-rrei, des, h~ua, Anrrique, mandouho, galee, conselho, dizia, tornou-sse, ali, tal, onde, qual, Affonso, rreino, tiinha, he, fez, diziam* e *Diego*. De salientar que antes da normalização *ali* e *alli* coexistem como formas independentes, tendo cada uma a sua própria especificidade positiva.

Depois da normalização o problema deixou de existir dado que tais variantes livres foram normalizadas à mais frequente, *alli*, que continuou como específica positiva.

3.2. Especificidades negativas (S-) antes e depois da normalização

Especificidades Negativas (S-)

Antes da Normalização

forma	F	f	esp
Ourem	20	0	-E03
minha	43	2	-E03
Cambrig	18	0	-E03
Andeiro	20	0	-E03
gallee	19	0	-E03
Beltram	39	2	-E03
senhor	235	35	-E03
solldos	38	2	-E03
fidallgos	122	15	-E03
meu	71	6	-E03
menag~ees	18	0	-E03
aaquella	19	0	-E03
avia	355	59	-E03
dessem	27	1	-E03
Elvas	18	0	-E03
papa	87	9	-E03
aviia	28	1	-E03
Rrodriguez	72	8	-E03
castellaãos	55	5	-E03
caso	26	0	-E03
Ellvas	25	0	-E03
solldo	42	2	-E03
dos	433	78	-E03
villas	63	5	-E03
certas	40	2	-E03
irmãa	38	2	-E03
os	1396	272	-E03
mim	72	6	-E03
Santarem	51	4	-E03
fezessem	49	4	-E03
lecença	23	0	-E03
Badalhouce	43	2	-E03
cerca	20	0	-E03
voz	73	8	-E03
rregnos	34	1	-E03
tall	319	54	-E03
arref~ees	30	0	-E04
hora	57	3	-E04

Depois da Normalização

forma	F	f	esp
Cambrig	18	0	-E03
aaquella	19	0	-E03
meu	71	6	-E03
capitollos	26	0	-E03
Badalhouce	43	2	-E03
el	18	0	-E03
Andeiro	20	0	-E03
Santarem	52	4	-E03
senhor	238	38	-E03
villas	63	5	-E03
llo	28	1	-E03
Beltram	39	2	-E03
sobre	232	38	-E03
dessem	27	1	-E03
Rrodriguez	76	8	-E03
fezessem	49	4	-E03
castellaãos	56	5	-E03
os	1440	281	-E03
mim	72	6	-E03
caso	26	0	-E03
paga	25	0	-E03
certas	40	2	-E03
papa	87	9	-E03
minha	43	2	-E03
Allancastro	18	0	-E03
prioll	47	3	-E03
Ourem	20	0	-E03
comarca	47	4	-E03
Gill	42	3	-E03
dos	433	78	-E03
cerca	20	0	-E03
defenssom	18	0	-E03
voz	73	8	-E03
menag~ees	19	0	-E03
arref~ees	31	0	-E04
senhora	43	1	-E04
lanças	44	1	-E04
avia	383	60	-E04

portugueses	27	0	-E04
arreall	55	2	-E04
estavom	129	15	-E04
da	922	170	-E04
Azevedo	30	0	-E04
emmiigos	39	1	-E04
atá	30	0	-E04
n~eh~uua	118	12	-E04
Vaasquez	96	9	-E04
lanças	44	1	-E04
ell	383	58	-E04
allá	32	0	-E04
duque	61	3	-E04
senhora	43	1	-E04
cardeaaes	29	0	-E04
batalha	107	9	-E05
gentes	272	35	-E05
Nun	44	0	-E05
Lixboa	126	12	-E05
Gonçallo	131	11	-E05
elles	591	94	-E05
disse	340	49	-E05
armas	94	7	-E05
pazes	39	0	-E05
sse	762	129	-E05
cidade	323	44	-E05
ingreses	84	3	-E06
monssé	49	0	-E06
rrainha	311	36	-E07
Allvarez	55	0	-E07
Henrrique	358	43	-E07
desi	64	0	-E08
consselho	109	4	-E08
vos	203	17	-E08
trautos	83	1	-E08
gallees	137	6	-E09
eu	241	17	-E11
vós	239	17	-E11
Fernando	431	40	-E13
Portugall	218	4	-E19

Total de formas S – =78

arreall	69	4	-E04
Vaasquez	97	9	-E04
duque	61	3	-E04
Azevedo	30	0	-E04
da	922	170	-E04
cardeaaes	29	0	-E04
disse	364	54	-E05
Nuno	76	4	-E05
Ellvas	43	0	-E05
elles	593	94	-E05
Gonçallo	138	14	-E05
Henrrique	380	57	-E05
pazes	39	0	-E05
gentes	275	37	-E05
batalha	108	9	-E05
Lixboa	126	12	-E05
cidade	323	44	-E05
armas	94	7	-E05
monssé	49	0	-E06
rrainha	312	36	-E07
ingreses	85	3	-E07
trautos	83	1	-E08
vos	233	22	-E08
Allvarez	73	0	-E09
eu	241	17	-E11
vós	239	17	-E11
Fernando	453	41	-E15

Total de formas S – = 65

A observação destes quadros permite-nos verificar que antes da normalização há um total de 78 formas específicas negativas. O número de formas S-, após a normalização, fica reduzido a 65, portanto menos 13 formas. Só *capitollos, el, llo, sobre, paga, Allancastro, prioll, comarca, Gill, defenssom* e *Nuno* é que não constam do vocabulário específico negativo, antes da normalização. 54 formas mantêm-se como específicas negativas antes e após a normalização.

Das 78 formas caracterizadas por um sub-emprego, antes da normalização, 24 deixam de constar como S- depois da normalização. Também antes da normalização coexistem como formas diferentes *avia* e *aviia*, *Elvas* e *Ellvas*, todas elas específicas negativas, tendo-se conservado como tal as formas normalizadas *avia* e *Ellvas*.

3.3. Especificidades de grafias, especificidades de vocabulário

Os casos observados tanto a nível das especificidades positivas: *anos*, *Affonsso* e *alli*, como das especificidades negativas: *avia* e *Ellvas*, são simples, uma vez que estamos perante duas grafias que vão no mesmo sentido, o da especificidade positiva no primeiro caso, o da especificidade negativa, no segundo.

Mas que se passa quando as diferentes grafias não têm o mesmo estatuto quanto à especificidade na mesma parte do *corpus*?

Analisemos os quadros das formas S+ e das formas S-, antes da normalização na Crónica de D. Pedro. De imediato deparamos com as formas *Purtugall* (S+) e *Portugall* (S-); *galees* (S+), e *gallees* (S-); *galee* (S+) e *gallee* (S-); *conselho* (S+) e *consselho* (S-); *tal* (S+) e *tall* (S-). Estas variantes não têm o mesmo estatuto antes da normalização, caracterizando-se umas por um sobre-emprego e as outras, ao mesmo tempo, por um sub-emprego para o mesmo vocábulo. Tal situação repete-se ao longo de todo o *corpus* como se pode verificar pelo quadro síntese das variantes dos nomes "Portugal" e "conselho"

	Antes da Normalização					Depois da Normalização				
Variantes	**F**	**1**	**2**	**3**	**4**	**F**	**1**	**2**	**3**	**4**
Portugall	218	4 (-E13)	35 (-E04)	68 (b)	111 (+E14)	317	81 (b)	57 (-E03)	68 (b)	111 (+E04)
Purtugall	99	77 (+E31)	22 (b)	0 (-E13)	0 (-E14)					
Consselho	109	4 (-E08)	15 (-E03)	46 (+E04)	44 (+E03)	165	30 (b)	31 (b)	60 (+E03)	44 (b)
Conselho	56	26 (+E05)	16 (b)	14 (b)	0 (-E08)					

Se analisarmos agora o caso do nome "Portugal" verificamos que na Crónica de D. Pedro, parte 1, se misturam, *Purtugall* e *Portugall*. A variante *Purtugall* encabeça as especificidades positivas com uma frequência de 77 sobre um total de 99. É, digamos, ultra específica. Mas, ao mesmo tempo, o mesmo nome é altamente específico negativo: a variante *Portugall* ocorre apenas 4 vezes nesta parte quando a sua frequência total no *corpus* é de 218. Esperar-se-ia,

matematicamente que esta forma se encontrasse mais regularmente dessiminada pelo *corpus*. Acontece, porém, que ela encabeça de novo as especificidades negativas.

Constatamos também na análise feita sobre as formas normalizadas que o nome de "Portugal" deixa de ter qualquer relevância na Crónica de D. Pedro, é banal.

Que conclusão inferir? Na análise, antes da normalização a especificidade visa apenas uma das variantes gráficas sem ter em conta as outras. É a grafia, *Purtugall* que é específica positiva; é também a grafia *Portugall* que é específica negativa e não o nome de "Portugal". Inversamente, quando normalizamos as variantes, apercebemo-nos que este nome não era, na realidade, específico desta parte do *corpus*, mas que, aí, correspondia a um emprego banal. Assim, antes da normalização, as especificidades obtidas são especificidades de grafias e não especificidades de vocábulos. A especificidade do vocabulário do *corpus* só nos é fornecida após a normalização. Este exemplo demonstra que, ao normalizar, se evitou uma incorrecção grave a nível da especificidade, provocada exclusivamente por uma simples variante gráfica livre. A normalização evita que se emitam juízos de valor errados a nível do vocabulário específico, erros que provêm da especificidade de uma grafia em detrimento das outras variantes livres da mesma forma discursiva. Muitos outros exemplos podiam ser apontados, mas parece- nos que este constitui prova suficiente da importância da normalização.

A correcção deste erro, ao julgarmos as especificidades, visa também o conteúdo, mas na Crónica de D. Fernando. Com efeito, poderíamos pensar que, antes da normalização, as duas Crónicas se opunham no que concerne a designação do país "Portugal". Ora, após a normalização, constatamos efectivamente que as duas crónicas não se opõem uma vez que a designação do país é banal na Crónica de D. Pedro. É, no entanto, no interior da Crónica de D. Fernando que se passa algo à medida que os acontecimentos se desenrolam no eixo temporal. Aí deparamos com três momentos. No início, o coeficiente de especificidade da ordem do milésimo, denota que a designação é específica negativa, o seu emprego está abaixo do que seria de esperar. Na segunda parte, o seu uso passa a ser banal e é finalmente na terceira parte da crónica que o país ganha uma importância grande. Há assim uma progressão crescente no emprego da designação de Portugal com o desenrolar dos acontecimentos. Porquê? Tentará Fernão Lopes registar a irrupção de um verdadeiro sentimento nacional face à ameaça castelhana? Com efeito, uma forte especificidade positiva de *castellaãos* (+E05) acompanha o sobre-emprego de "Portugal".

4. Conclusão

Para podermos trabalhar sobre um *corpus* homogéneo escrito (necessário em qualquer tipo de estudo científico e indispensável em lexicometria) do ponto de vista da escrita, tivemos que recorrer à lexicometria.

Para que a normalização fosse sistemática, houve necessidade de informatizar o texto e de recorrer a análises quantitativas. Os programas LEXICO forneceram-nos os índices alfabéticos e hierárquicos, as concordâncias, os contextos, os segmentos repetidos, sobre que trabalhámos para normalizar o texto. Forneceram-nos igualmente o "vocabulário específico", quer do *corpus* quer de cada uma das partes em que o dividimos. O método das especificidades provou a importância, da normalização das crónicas. Sem ela, jamais teríamos o "vocabulário específico" do nosso *corpus*. Apenas conseguiríamos obter "especificidades" de variações escritas. Em textos

medievais, e sempre que se pretenda trabalhar sobre superfícies textuais, lexicometria e normalização têm de caminhar lado a lado.

A lexicometria provou a necessidade da normalização. A normalização, por sua vez, não podia ter sido levada a bom termo sem a lexicometria.

Notas

[1] OLIVEIRA, Fernão (1536) – *Gramática da linguagem portuguesa*, Introdução, leitura actualizada e notas por Maria Leonor Carvalhão Buescu, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1975, pág. 52.

[2] NUNES, José Joaquim (1960) – *Compêndio de gramática histórica portuguesa*, 6ª ed., Lisboa, Livraria Clássica Editora, pág. 192.

[3] CASTRO, Ivo (1988) – *Sete ensaios sobre a obra de J. M. Piel*, Lisboa, Instituto de Linguística da Fac. de Letras, pág. 12.

[4] MACCHI, Giuliano (1975) – "Introdução" à *Crónica de D. Fernando*, por Fernão Lopes, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, pág. LXXXVI-LXXXVII.

[5] **Número de ocorrências**: cada forma gráfica (palavra, *grosso modo*), constitui uma ocorrência; **número de formas**: duas sequências idênticas de caracteres não delimitadores constituem duas ocorrências da uma mesma forma; **número de hapax**: número de formas que têm a frequência um; **fmax**: frequência máxima e forma que a possui.

[6] VAZQUEZ CUESTA P.; MENDES DA LUZ (1980) – *Gramática da língua portuguesa*, Lisboa, Edições 70, pág. 339.

[7] TOURNIER, Maurice (1994) – *Stage de Lexicométrie*, notas pessoais.

[8] *Ibidem*.

[9] A apresentação pormenorizada e a exemplificação das regras aqui enunciadas pode ser consultada em CARVALHO, Dulce (1996) – *Normalização de corpus medieval: Crónicas de D. Pedro e de D. Fernando de Fernão Lopes*, Dissertação de mestrado em linguística, área de especialização em lexicologia e lexicografia, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

[10] Costuma designar-se por sub-frequência (f) a frequência da forma na parte e por frequência absoluta ou total (F) a frequência da forma na totalidade do *corpus*. Utilizaremos, de um modo geral, os termos de frequência na parte e de frequência no *corpus*.

[11] Colocámos o til imediatamente antes dos grafemas <<e>>, <<i>> e <<u>>, sempre que sobre eles incidia tal sinal de nasalização, uma vez que o computador apenas no-lo aceita sobre <<a>> e <<o>>.

Especificidades de um Discurso

Dulce CARVALHO; Isabel Rego SANTOS; Isabel SARAIVA, Maria de Fátima F. SILVA
(Universidade Aberta)

0. Introdução

Abordar a produção da Professora Maria Emília Ricardo Marques, na década de 90, a partir de um Modelo Lexicométrico[1], tem como finalidade reconstituir um Universo de referências, redes léxico-textuais, redes temáticas veiculadas por formas específicas atestadas no *corpus*[2].

Tal metodologia implica o registo e tratamento de textos sobre suporte informático, assegurando um inventário rigoroso e exaustivo de todas as ocorrências de todas as formas do *corpus*.

As análises estatísticas deste modelo permitem-nos medir a frequência relativa de cada forma lexical, localizá-la em contexto textual, seleccioná-la e caracterizá-la em função de parâmetros de situação, fornecendo-nos assim resultados objectivos e sistematizados.

Este modelo garante-nos a distância necessária entre os materiais utilizados e o EU analisante, tornando a análise da produção discursiva o mais objectiva possível. É aliás uma metodologia que a Professora Maria Emília Ricardo Marques tem vindo a utilizar ao longo da sua vasta produção científica.

1. Constituição do *corpus*

1.1. Textos seleccionados

Seleccionámos 22 artigos exclusivamente redigidos por Maria Emília Ricardo Marques na década de 90. Alguns estão publicados, outros apenas foram alvo de comunicações em congressos e colóquios.

As datas consideradas são as da escrita, exceptuando-se os artigos publicados. Nestes casos a data é a da publicação.

Ao construir o *corpus*, excluímos quadros, esquemas, tabelas, citações de outros autores, notas de rodapé, bibliografias e referências bibliográficas, contextualizadas ou não, legendas de imagens e respectivas imagens, bem como índices.

Mantivemos títulos e subtítulos, embora não tivessem sido alvo de tratamento estatístico.

Data	Título
1991	*A tecnologia educativa numa encruzilhada de caminhos*
1991	*Bilinguismo: algumas reflexões*
1992	*Audiovisuais, mediatecas escolares e transformações na aprendizagem - Mediatecas escolares*
1992	*Formação profissional: aprendizagem de línguas em estações de trabalho*
1992	*O Rigor de um jogo*
1993	*A metáfora na divulgação científica: um exemplo «bélico»*
1993	*Do consumismo à banalização*
1993	*Para uma política linguística*
1994	*A inovação tentada*
1994	*O ensino do português na comunidade: a pragmática da inovação*
1994	*Percursos de palavra*
1994	*Tentativa de resposta para um equilíbrio em rotura*
1995	*Linguagem e Poder*
1995	*O acto de olhar no discurso de Fernão Lopes*
1996	*Espaços de um agir comunicacional*
1997	*Rituais parlamentares constituintes: a palavra feminina*
1998	*Imagem: Mulher*
1999	*Cesário Verde e a Cidade: que representações*
1999	*Encruzilhadas de percursos*
1999	*Multiculturalismo*
1999	*Rituais parlamentares constituintes: perspectivas*
1999	*Texto literário e evolução tecnológica*

1.2. Normalização

O estudo lexicométrico obrigou-nos a proceder a uma regularização ortográfica dos textos que designamos normalização.

Ela incidiu não só sobre as maiúsculas sistemáticas, puramente tipográficas, que passaram a minúsculas, mas também sobre as maiúsculas iniciais dos nomes de meses, estações de ano e axiónimos que sofreram um tratamento idêntico.

Os vocábulos destacados, quer através de maiúsculas, quer através de negritos, por vontade expressa da autora, escreveram-se com minúsculas precedidas de asterisco.

As siglas passaram também a minúsculas antecedidas de asterisco.

Apenas mantivemos a maiúscula inicial nos antropónimos e topónimos.

Não fizemos qualquer lematização (não reduzimos nem as formas verbais ao infinitivo nem os femininos ao masculino nem os plurais ao singular) nem desambiguizámos homófonas.

1.3. Partições

Porque pretendemos não só inventariar o vocabulário específico da autora como também verificar se ele se alterou ao longo da década de 90, estabelecemos as seguintes partições, procurando equilibrar a extensão do vocabulário de cada uma das partes.

Parte	Nº de ocorrências	Nº de formas	Nº de hapax	Frequência máxima	Forma
1991-93	19083	3834	1795	1131	*de*
1994-96	20054	4166	2192	1296	*de*
1997-99	19795	4510	2501	1132	*de*

Uma leitura rápida da tabela aponta para uma maior diversidade de formas entre 1997 e 1999. Constata-se que neste triénio a relação entre o número de formas diferentes e o número de ocorrências é superior à verificada nos períodos anteriores. Além disso, o número de formas que aparecem uma única vez (hapax) sofreu um visível aumento nesta parte do *corpus*. Caracterizar-se-á este período por uma maior riqueza lexical? Serão as temáticas abordadas mais variadas?

2. Vocabulário Específico

2.1. Método das Especificidades

Para determinarmos o vocabulário específico da autora e para podermos comparar as alterações por ele sofridas ao longo da década de 90, utilizámos o Método das Especificidades.

Este método estatístico utiliza o modelo Hipergeométrico para fazer um julgamento, em probabilidade[3], sobre a especificidade ou não de uma forma numa parte do *corpus*.

De facto, ocorrem formas que se evidenciam, quer pelo seu sobre-emprego – **especificidade positiva (S+)**, quer pelo seu sub-emprego – **especificidade negativa (S-).** Ocorrem ainda formas que não apresentando qualquer tipo de especificidade, numa determinada parte do *corpus*, são consideradas **banais (b)** nessa mesma parte. Quando a forma é banal em todas as partes do *corpus*, considera-se que a forma faz parte do **vocabulário de base (B).**

2.2. Resultados

Da aplicação do Método das Especificidades constatou-se, em primeiro lugar, que das 7920 formas diferentes que ocorrem no *corpus*, 1128 fazem parte do Vocabulário de Base usado pela autora.

Analisemos as especificidades positivas mais relevantes[4].

Especificidades positivas do triénio 1991-93

	1991-93	1994-96	1997-99
metáfora	+E07	-E04	-E03
visual	+E05	b	-E02
projecto	+E05	b	-E04
possíveis	+E05	b	-E02
línguas	+E05	+E02	-E14
lado	+E05	b	-E03
jogo	+E05	b	-E04
concepção	+E05	b	-E03
público	+E04	b	-E02
leitor	+E04	b	-E04
estratégias	+E04	-E02	b
documentos	+E04	b	-E08
bilinguismo	+E04	b	-E08

O vocabulário sobre-empregue neste período abre espaço a um cenário hipotético em que as preocupações da autora parecem girar em torno de um projecto que engloba:

- as *línguas* (note-se o plural) e o *bilinguismo*
- um duplo destinatário: *público* e *leitor*
- as estratégias possíveis: *metáfora, visual, possíveis, jogo, estratégias*
- os documentos: *visual, projecto, concepção, documentos*

Em contrapartida, no triénio seguinte, estas formas tornaram-se, na sua maioria, banais com excepção de *línguas* que continua específica positiva, mas com um coeficiente de 02 e *metáfora* e *estratégias* que passaram para específicas negativas.

No último período analisado, com excepção de *estratégias* que passou a ser banal, todas as outras formas se tornaram específicas negativas, portanto deixaram de ter relevância para o emissor.

Especificidades positivas do triénio 1994-96

	1991-93	1994-96	1997-99
poder	-E02	+E06	-E03
discurso	-E02	+E05	-E02
situações	b	+E04	-E05
pedagogia	-E03	+E04	b
papéis	-E02	+E04	b
dificuldades	-E02	+E04	b
último	-E02	+E04	b

Neste período as preocupações da autora deslocaram-se para outra esfera de interesses onde sobressai o vocábulo *poder*: *discurso de um poder instalado, língua do poder, relações de poder, grupos de poder, génese do poder, exercício de um poder, duelo por um poder futuro,...* são alguns dos contextos em que ocorre a forma *poder* nesta partição[5].

O retorno ao texto através das concordâncias fornecidas permitiu- nos verificar que ao poder se associam todos os outros vocábulos sobre-empregues: *discurso, pedagogia* (*da negociação*), *papéis* (*socio-políticos, profissionais, sociocomunicativos* bem como *mudança de papéis, papéis "normalizados"* [por regras]).

À semelhança do que aconteceu no período anterior estes vocábulos deixaram de ter o mesmo peso no período seguinte.

Especificidades positivas do triénio 1997-99

	1991-93	1994-96	1997-99
formas	-E10	-E02	+E14
deputados	-E05	-E04	+E11
número	-E04	-E02	+E08
ver	-E03	-E03	+E07
partes	-E03	-E03	+E07
sujeito	-E03	-E02	+E06
vocabulário	-E04	b	+E06
deferência	-E03	-E02	+E06
verbos	-E03	-E02	+E06
corpus	-E09	b	+E05
nível	-E03	-E02	+E05
segmentos	-E03	b	+E05
população	-E04	b	+E05
categoria	-E03	b	+E05
categorias	-E03	b	+E05
eu	b	-E03	+E05
família	b	-E03	+E05
conjunto	b	-E02	+E04
hipótese	b	-E02	+E04
vida	-E04	b	+E04
conhecimento	-E02	-E02	+E04
investigação	-E02	b	+E04
ocorrências	-E03	b	+E04
media	b	-E03	+E04
referido	b	b	+E04
figura	-E02	b	+E04
posição	-E02	b	+E04
profissão	-E02	-E02	+E04

As preocupações da autora no último triénio parecem-nos mais diferenciadas. A panóplia de interesses abre-se.

A análise desta última tabela remete-nos fundamentalmente para dois centros de interesse: um, continua a ser o poder veiculado por *deputados*, *sujeito*, *deferência*, *eu*, *família*, *media*, *figura*, *posição* e *profissão*; o outro, é o do *conhecimento*, da *investigação*.

Vocábulos como *formas*, *número*, *partes*, *vocabulário*, *corpus*, *segmentos*, *população*, *categoria*, *categorias*, *hipóteses*, *conjunto* e *ocorrências* remetem-nos para uma área de investigação muito particular, a da Análise do Discurso, em que se evidencia uma metodologia e ferramenta de trabalho, também ela muito específica, a Lexicometria, modelo tão do agrado da Professora Maria Emília e que utilizou ao longo da sua vasta carreira de investigação em busca de um conhecimento cada vez mais profundo, objectivo e sistemático e em que o(s) discurso(s) (pedagógico, político, dos *massmedia*,...) assume(m) especial importância pelos diferentes tipos de relações que se estabelecem entre o EU e o OUTRO.

Foi também graças a esta metodologia que pudemos apresentar este pequeno trabalho. Com ele pretendemos prestar o nosso tributo à Professora Maria Emília que tanto nos ensinou nesta área explorada minimamente, aqui. Os índices alfanuméricos (alfabéticos e hierárquicos), as formas não plenas, o vocabulário de base, os segmentos repetidos fornecidos pelo programa utilizado, LEXICO 3[6], são materiais ricos, a trabalhar e que muito mais nos diriam sobre as especificidades e as idiossincrasias de um discurso muito especial, o discurso da Professora Maria Emília.

Bem Haja, PROFESSORA!

Notas

[1] Por Lexicometria entende-se um conjunto de métodos que permitem operar, a partir de análises estatísticas, reorganizações formais do vocabulário (conjunto de formas actualizadas no discurso, atestadas num texto ou num *corpus* de textos), de um *corpus* recolhido na sequência textual.

[2] *Corpus* é um conjunto homogéneo, sincrónico e representativo de textos reunidos com o objectivo de serem comparados.

[3] Numa investigação lexicométrica, a primeira fase do trabalho incide sobre as frequências. De facto, a tabela de frequências apresenta a listagem das formas que ocorrem no *corpus* e as respectivas sub-frequências em cada uma das partes que o constituem. No entanto, tais frequências, apesar de representarem dados objectivos, não conduzem a uma análise fiável, uma vez que as partes neste estudo não têm exactamente o mesmo número de ocorrências.

[4] Os coeficientes de especificidade positiva encontrados variam entre +E14 e +E02. Decidimos analisar apenas as formas com um coeficiente de especificidade ≥ 04.

[5] Vejam-se as seguintes concordâncias fornecidas pelo programa LEXICO 3.

por conseguinte, o discurso de um	**poder**	instalado, que se queria seguro.
daí que a língua do	**poder**	internacional seja, quer a estritamente
sobretudo, em relações de	**poder,**	são conhecimentos partilhados
como condicionantes de relações de	**poder,**	queria destacar o primeiro,
no caso em estudo, por relações de	**poder**	ou de solidariedade.
há ainda quem oponha grupos de	**poder**	e grupos de solidariedade,
recorde-se que, na génese do	**poder**	político e na estruturação do estado actual
quer como exercício de um	**poder**	instável, reflexo de luta quer entre culturas
quer como duelo por um	**poder**	futuro, quer como exercício de um

[6] Programa concebido por André SALEM *et alii* (Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III).

Bibliografia

Carvalho, D.; Marques, M. E.; Silva, M. F.. 1999. «Discurso: práticas lexicométricas». *In Linguística Computacional, Investigação Fundamental e Aplicações.* Lisboa: Ed. Colibri, Associação Portuguesa de Linguística.

Carvalho, D.; Marques, M. E.; Silva, M. F.. 2003. «Mediações de uma notícia». *In Razões e Emoção – Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus.* Vol. I. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Carvalho, D.; Silva, M. F. (Eds.). 1993. *Lexicometria, séminaire de Maurice Tournier.* Lisboa: Universidade Aberta (Colecção Temas Educacionais).

Charaudeau, P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression.* Paris: Hachette Education.

Nascimento, F. P.; Rodrigues, M. C.; Gonçalves, J. B. (Eds.). 1996. *Actas do XI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística.* Vol. I – *Corpora.* Lisboa: Colibri-Artes Gráficas, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Timor Lorosa'e, características das Línguas Crioulas e do Português conservado na zona — Contribuição para a Língua oficial

Maria José Albarran de CARVALHO
(Escola Superior de Educação de Beja)

Resumo

Período bastante para recolha de dados, escritos / orais, da comunidade de utentes do português em Timor Lorosa'e, permite cotejo com crioulos de Malaca-Singapura e Bidau e, pelo confronto de antropónimos portugueses, verificar movimentos migratórios (Malaca, Solor-Flores-Adonara, Oecusse) e direcções desviantes na re-análise linguística ao longo das mencionadas deslocações, sempre em função da norma do Português Europeu Contemporâneo e circunscrita a componentes da gramática.

Por um lado, a identificação de direcções de mudança, fixada em crioulos / variedades do português ou resultante de incompleta aprendizagem de língua estrangeira, beneficia o ensino da língua portuguesa, que o CNRT elegeu para Língua Oficial de Timor Lorosa'e, para o qual se aduzem observações úteis. Por outro lado, exibem-se traços identificadores de comunidades cristãs, reconhecíveis pelos apelidos e/ou primeiros nomes portugueses e, por vezes, utilizadoras desta língua na liturgia, ambos testemunhos da presença de património linguístico português, adoptado como elemento da definição de identidade outra. Estas comunidades e aquele país encontram-se na mesma zona, o sudeste asiático, carenciada quanto a acção do Instituto Camões, nomeadamente em leitorado, apoio que já A Rego (reed1998) solicitou nos anos sessenta, e ao qual, em conclusão, se apela.

Dez meses de cursos, intensivos e formais, de português, em Timor Lorosa'e, legitimam a verificação de tendências para «erro» na aprendizagem da língua recentemente definida como oficial, de acordo com a política linguística perfilhada pela direcção política do país.

Concretamente, a experiência de leccionação decorreu em três zonas – Lautém, Oecusse, ambos os extremos do território, e Díli. Os dados foram recolhidos junto do público dos cursos, quer em fase de iniciação (professores, membros de congregações religiosas – SVD, SDB, SSPS, seminaristas - e alunos do Pré-Secundário, os primeiros numa média de 30 anos e os segundos roçando os 17, prevalecendo o sexo masculino em ambos), quer na de aperfeiçoamento (público exclusivamente constituído por professores que, sob o colonialismo português, completaram a 4ª classe ou alcançaram os graus de professores de Posto, Auxiliares / Monitores Escolares, além de funcionários, rondando os 38 anos, em média, e formado por larga maioria de homens). Ter em conta que estes, durante 24 anos foram proibidos de se expressar em português, repressão que quase suprimiu as redes comunicativas naquela língua – 2% em Lautém, 4% (?[1]) no Oecusse, segundo amostragem fornecida por 80 % dos professores, destinatários dos cursos da autora. Assinale-se, ainda, que a primeira língua dos três grupos era, não austronésica, em Lautém, o fataluco; austronésica, no Oecusse, o baiqueno; diferentes línguas, com predomínio de uma variedade do tétum, em Díli.

A amostragem possibilitou breve censo de tendências desviantes: 1) anquilosadas numa bolsa de «ex-falantes», que sob repressão do militarismo indonésio, foi conduzida a significativa regressão no seu desempenho linguístico em português; 2) visíveis, na fase inicial de aprendizagem, como áreas de dificuldade; 3) detectáveis no «português de sobrevivência» preservado por alguns timorenses pouco / nada escolarizados durante a colonização portuguesa. Entre essas tendências, pese a diversidade dos públicos, é notória uma unidade na direcção tomada.

Orientou o presente estudo, meras nótulas, a notável semelhança entre as tendências adiante afloradas e características tanto do *kristang*[2] de Malaca, como do crioulo de Bidau, actualmente julgado extinto, mas que foi usado, até 1950, sobretudo num bairro, hoje suburbano, de Díli, conhecido pelo topónimo de Bidau - justamente aquele em que se fixou grande parte dos portugueses e de outros habitantes de Lifau, aquando da transferência da capital dessa cidade para Díli, nos inícios do século XVIII.

Conhecedores do facto de, parcialmente, a população portuguesa e euro-asiática de Lifau, actualmente o Enclave do Oecusse, provir de Solor / Adonara, Flores (Larantuca e arredores, Konga, Sikka, etc), comunidades fortemente ligadas a Malaca[3], se daí não originárias[4], é de se pôr a hipótese altamente provável[5] de tais movimentos migratórios terem sido portadores de traços linguísticos não só identificadores do itinerário percorrido, como indiciadores de direcções de mudança / erro. Tanto mais quanto se trata, em qualquer uma delas, de comunidades muito isoladas e endogâmicas, fortemente conservadoras dos seus traços identitários como forma de auto-afirmação e sobrevivência em meio religiosa e culturalmente diferenciado / adverso.

Abona a favor desta conjectura o facto, comprovado, de os antropónimos listados, como tipificadores da comunidade cristã de Malaca, por A Rego (ed1998:292) serem dos mais frequentes (M. J. Carvalho:2001) no Oecusse de hoje, a saber: 1) Apelidos: Abreu, Amaral, Alves, Baptista, Carvalho, Conceição, Costa, Cruz, Dias, Fernandes, Gama, Lopes, Melo, Noronha, Nunes, Oliveira, Pereira, Pires, Rodrigues, Rosário, Sequeira, Silva, Sousa, Vaz; 2) Primeiros nomes: Agostinho, Francisco, Lázaro, João, Maria, etc.

Destacam-se outros, raros no Oecusse mas, assim como os anteriores, frequentes em Díli – numa mesma área populacional, a dos inscritos nos cursos em realização: Amaral, Albuquerque, Almeida, Andrade, Araújo, Gomes, Lobato, Lobo, Machado, Monteiro, Neto, Pestana, Pinto, Ribeiro, Sacramento, Santa Maria, Teixeira.

A circulação, por exemplo, de quadras soltas[6] e da cantiga *Pastorinho berde* (id), sobre o mesmo motivo, por Malaca (A Rego:1942, reed 1998: 89;115-116;266-268) e Bidau (A Castro:1943:160) reforça as mencionadas ligações.

Socorre-se a eventualidade proposta de vários argumentos históricos, a consultar na vasta obra de historiadores como L. F. Thomaz, B. de Sousa, e de documentos de ordens religiosas, nomeadamente dos dominicanos e jesuítas, dos séculos XVI a XVIII, que constituem fontes relativamente às deslocações de comunidades de cristãos – portugueses, euro-asiáticos e asiáticos – de Malaca para Solor - Adonara - Flores e desta ilha para Lifau.

Também se percorreram os cemitérios de Pante Macassar e Oessílo (Novembro de 2000 a Março 2001), para confronto da antroponímia encontrada com a registada nos das Flores[7] (Larantuca, Sikka, Maumere), Malaca e Singapura, em trabalho de campo realizado entre 16 e 20 de Abril de 2001, para censo das inscrições tumulares nas localidades indicadas.

Afirma-se que a afinidade antroponímica de Malaca com o Enclave do Oecusse, no presente, passa pelas Flores, onde a autora acabou de verificar - aliás como procedeu em Malaca (cemitério

cristão onde se enterra a população católica dos bairros de Hilir e Trangkera) - a preservação de apelidos como: (da) Cruz, Fernandes, Pereira, (do) Rosário, Sequeira, (da) Silva, (de) Sousa, Vaz. Estes são igualmente comuns a Singapura e até a Goa, onde se encontram outros como sejam: Albuquerque, Asse, Barreto, Castel-Branco, Costa, Ferrão, Gama, Mascarenhas, Meneses, Moniz, Monteiro, Nazareth, Noronha, Ribeiro, Vidal, etc, comprovadamente conservados até à actualidade, por recolha da autora em Goa-Pajim (Maio 1993), que o atesta para comunidades originariamente goesas disseminadas por Moçambique – trabalhos de campo levados a cabo em 1975-1980; 1990-1991 - e que, desde sempre, constituíram património da antroponímia portuguesa.

Antropónimos comuns às Flores (Larantuca, Sikka, Maumere) e ao Oecusse são: (de) Carvalho, (da) Costa, (da) Cunha, Gama, Gonçalves, Jesus, Lopes, Martins, Pinto, Ribeiro, Xavier.

Persistem em Malaca, tal como no Oecusse, sendo os sublinhados comuns aos das Flores: (da) Conceição, (da) Costa, Lopes, Lobo (Lopo), Melo, Noronha, Nunes.

Sobrevivem em Singapura[8], tal como no Oecusse – os itens sublinhados ecoam as anteriormente mencionadas comunidades cristãs - os apelidos: Abreu, Gonçalves, Nunes, Pinto, Rodrigues, Rosa.

À excepção de Malaca, onde apenas os túmulos posteriores a 1970 foram analisados face à rigorosa listagem de A Rego da década de sessenta (Reed1998;1968:292), nos restantes cemitérios procedeu-se ao levantamento da totalidade dos sepulcros deste século[9]. Se os antropónimos, nomes e apelidos, se mantêm nas inscrições tumulares deste período é porque estão vivos[10], de inquestionável maior / menor produtividade naqueles grupos populacionais.

Do censo realizado, resulta a perda de alguns apelidos listados por A Rego, perda essa a considerar como eventualidade, já que eles poderão respeitar a pessoas que ainda não faleceram, ou foram enterradas noutro lado, além de poder tratar-se de falha no estudo.

Verificou-se, *grosso modo*, igual produtividade no uso dos apelidos comuns. Figuram como exclusivos de cada comunidade, indicada nos parênteses, os seguintes, todos únicos ou de baixa frequência, excepção feita aos sublinhados: Brito, Franco, Frois, Madrigal, Santa Maria, Paz, Peralta, Zarza Dias (Malaca); Arozoo (Araújo), Cordeiro, Crasto, Gomes, Henriques, Monteiro, Oliveira(o), Pestana, Rangel, Sagar (Saraga: segundo J Mattoso, conhecida família de judeus portugueses:cp:2001), Salvador, Santiago, Teixeira (Singapura); Almeida, Contreiras, Dias, Gente, (da) Gomes, Matutina, Monteiro, Nona, Reza (Sikka); (da) Rato, (da) Santo, Santa (Wureh); Ornelas, Peres, Varela, Vieira (Flores)[11].

Entre os primeiros nomes – referem-se apesar de o estudo se centrar nos apelidos - a recorrência parece maior. São, globalmente, fecundos nas comunidades analisadas, com irregularidades ortográficas variadas[12], os antropónimos: Ágata, Agostinho, Anselma, António, Augusto, Bernardo, Cecília, Dinis, Domingos, Elisabete, Emanuel, Francisco, Gaspar, Isabel, Jacinta, João, Joana, José, Josefa, Júlia, Lamberto, Lino, Lucas, Lúcia, Madalena, Marcelino, Maria, Marta, Mateus, Moisés, Mónica, Paulo, Rita, Rosa, Teresa, etc.[13]

Ainda a este propósito, e para terminar, acrescenta-se que a ortografia dos mencionados antropónimos, decorre da descompressão causada pela inexistência de escolaridade em português, reflectindo fortes tendências de desvio, fonologicamente motivado nas ocorrências assinaladas. Vejam-se os seguintes exemplos:

- Da Cruz: *de Cruz, da Crux, da Crosse, d' Cruz, Kuce*
- Do Rosário: *de Rozari, de Rosa*[s]*ri, de Rozario, do Rosario, do Rosari, de Rozairo, Derozari*

Da Silva: *de Silva, Dasilva*
De Souza: *de Soza*
- Sequeira: *Sequera, Seguera* (não oposição [k] / [g]), *Siguera, Sakera, Sac*[k]*eru, Saseru* (hipercorrecção)
- Pereira: *Perera, Parera, Pareira*

Fernandes e Lopes com –z, *Fernandez* e *Lopez* e Melo com –ll-, *Mello*, conservam a ortografia quinhentista; *Lopo* mantém ortografia medieval. Exceptuando estes classicismos, a ortografia mostra os desvios que adiante se descrevem, mais frequentes nas Flores, embora a presença portuguesa tivesse sido iniciada mais tarde[14], e se tivesse prolongado, porém nunca chegou a revestir índole tão forte como em Goa, regiões circundantes, e, ainda, Malaca, onde se desenvolveram crioulos de base lexical portuguesa.

***

Percorrem-se, então, os fenómenos desviantes considerados comuns, apenas alguns, os mais frequentes nesta fase do estudo, apresentados por componentes da gramática do português. As tendências são reveladoras de identidade própria, que as diferentes comunidades atestam, indicando direcções de re-análise a serem tidas em conta no ensino de português em Timor Lorosa'e. Regista-se a similitude de tais tendências desviantes com a fixação de algumas características dos crioulos de Malaca - Singapura e Bidau. Esclareça-se que a recorrência de alguns desvios, nomeadamente em Lautém – região fora do eixo migratório em causa – radica em justificação respeitante ao próprio sistema linguístico do fataluco, língua configurada sem recurso ao parâmetro de pares mais / menos vozeados em todas as oclusivas. Está-se, por conseguinte, face a característica interna do sistema português, que coloca substancial dificuldade na sua aprendizagem à população da zona, em algumas destas mesmas oposições e noutras abrangidas pelo vozeamento, tal como entre falantes de variadas outras línguas diferentemente parametrizadas.

Como última observação, o Alfabeto Fonético Internacional não foi, por regra, usado, para facilidade de publicação, uma vez que a autora está quase incomunicável e não poderá assumir a revisão de provas.

Fonologia e Ortografia

Fenómenos como:
- monotongação de – ei → -e-, -i- (comum a variedades do Português Europeu Contemporâneo e a outros membros da CPLP)
  - tranqueira → *tranquera, trangkera* (Malaca)
  - madeira → *madera* (Malaca – Singapura, Bidau, Oecusse, Díli, Lautém)
  - canseira → *cansera* (Bidau)
  - Sequeira → *Sequera* (Larantuca, Malaca-Singapura, Bidau, Oecusse, Lautém, Díli)
  - Pereira → *Perera* (Sikka e idem)
  - Sexta-Feira → *Sesta – Vera* (Larantuca)
  - Conceição → *Concição* (Oecusse)

- de – ai → -ei-; -a
  - Rainha → *reinha, renha / renya* (Larantuca)
  - Misericórdia → *Mesicorda* (Larantuca)
- ditongação de –a
  - vocábulos em -ença / -ensa
  - sentença → *sentencia* (Malaca-Singapura)
  - ofensa – *ofensia* (Oecusse)
  - e ainda:
  - Anselma → *Anselmia* (Flores, Oecusse)
  - justiça → *justicia* (Malaca-Singapura, Bidau)
- de – e-
  - conselho → *conseilho* (Malaca)
- assimilação:
  - regateira → *ragatera* (Malaca – Singapura)
- dissimilação:
  - pequenino → *pequinino* (Malaca, Oecusse, Bidau, variedades do Português Europeu Contemporâneo e outros membros da CPLP)
  - formosura → *fermosura* (Malaca, Bidau e português medieval / período clássico inicial)
- metáteses:
  - Contreiras → *Conterius* (Sikka)
  - Perguntar → *preguntá* (Malaca, Bidau)
- desnasalização.
  - Constantino → *Costantino* (Oecusse, Lautém, Díli)
  - Confessor→ *cofessor* (Larantuca)
- e → i
  - balde → *baldi* (Malaca-Singapura, Oecusse, Lautém, Bidau, Díli, outros membros da CPLP variedades do Português Europeu Contemporâneo e outros crioulos de base lexical portuguesa)
  - rede → *redi* (idem)
- x → s / ce, ci (fricativa palatal → fricativa alveolar)[15]
  - bexiga → *besiga* (Malaca)
  - peixe → *peice / pece* (Malaca, Oecusse, Lautém, Bidau, Díli)
- ch → tch
  - chave→ *tchave* (Malaca)
  - chuva → *tchuva* (Malaca, Oecusse, Lautém, Díli)
- j-, -gi-, -ge- ® z[16] (realização fonológica correspondente ao grafema em posição não final de palavra)
  - j-, gi-, ge- → dj (realização fonológica e ortográfica)
  - hoje → *hozi* (Malaca-Singapura, Oecusse, Lautém, Díli)
  - João → *Djoão* (Larantuca, Oecusse, Lautém, Bidau, Díli)

Juntar → *djuntar* (idem)
giz → *djiz* (idem)
fugiu → *fuzi* (Malaca); *fuchi(u)* (Bidau); *fudji / fuzi* (Oecusse, Lautém, Díli)

- → f, v → b, f → p
  vidro → *fidero(u)* (Malaca, Flores, Oecusse, Lautém, Dili)
  vestido → *bestido (u)* (idem e variedades do norte de Portugal)
  livro → *libro(u)* (idem)
  fortaleza → *portaleza / porta leza* (Wureh, Larantuca)
  festa → *pesta* (Malaca, Flores, Wureh, Oecusse, Lautém, Díli)
  Carvalho → *Karfallo, Carfalho* (Larantuca, Sikka, Oecusse)

- t → d
  prata → *prada* (Flores, Oecusse, Lautém, Díli)

- qu → c
  qual → *cal* (Malaca-Singapura, Flores, Oecusse)
  quanto → *canto* (idem)

- V –ar → a, V-er → ê, V-ir → i (comum a todos os crioulos de base lexical portuguesa)[17]
  levar → *leba*
  viver → *vivê*
  medir → *medi* (*midi*, A Baxter:1998:36) para Malaca-Singapura e Bidau)

- CCV → CVCV
  fresco → *feresco* (Malaca-Singapura, Flores, Oecusse, Lautém, Díli, Bidau)
  padre → *padere(i)* (idem)
  grade → *g*[g] *eradi* (idem)
  matraca → *mataraca* (Larantuca)

- interpretação prefixal de prep. e artigo
  da Cunha → *Dacunha* (Flores, Oecusse)
  do Rosário → *Derozari* (idem)
  o menino → *amenino* (idem)

- ortografia de:
  c → k, *boneka, sako(u)*
  o → u, *soldadu, sacu*
  também → *tamen* (Malaca-Singapura, Flores, Oecusse, Díli)

Em Malaca – Singapura, poucos casos se recolheram de troca dos valores de C / G, v.g.: Sequeira - *Seguera*, Gonçalves – *Consalves*, que – *gue*, guarda – *quarda* (frequentes nas Flores, Oecusse e Lautém). Também nas Flores se encontram ortografias, frequentes no Oecusse e alvo de estudo da autora (2001), como: *Francis Ciku* (Francisco), *Es Mola* (esmola), *Messi Cordya* (misericórdia), *des ceu* (desceu), *nos sa* (nossa).[18]

Morfologia

Alterações da flexão nominal, género / número, de significado morfológico e sintáctico, próprias dos crioulos e das fases de incompleta aquisição de português língua estrangeira:

sua pecado (Malaca)
na mar (idem)
o andorinho (idem)
certo rua (idem)
sua serbiçu (idem)
sua flores bermelho (idem)
mal meu pena (Bidau)
este guera (Bidau)

Maior preservação da flexão nominal em Bidau. Instabilidade do *e* átono → *a, i* átonos ou Ø: *tardi, rabenta, scola*, fenómeno comum a outros crioulos de base lexical portuguesa e ao próprio Português Europeu Contemporâneo.

Preservação, em Bidau igualmente, ao contrário do habitual na crioulização, da flexão verbal da 2ª pessoa plural, ainda que rara e sobretudo em texto da tradição oral, por vezes fixada pela escrita[19]

«sabeis»
«cubiçareis»
«tomais»

O tratamento por VÓS é preservado no BÔS / BOCÊ do *kristang*, no VÓSSE de Bidau, neutralizando ambos a oposição TU / VÓS, VOCÊ. Em Timor, mesmo em texto escrito, encontra-se a forma arcaizante VÓS, como é o caso de X. Gusmão em *Timor Leste, um Povo, uma Pátria* (1994), provavelmente face à escolaridade em instituições religiosas e à influência constante da missa, cuja liturgia portuguesa consagra a distância no tratamento de Deus – contrariamente a todas as línguas românicas – e apenas há 20 anos foi substituída pelo tétum, com selecção da mesma forma de tratamento:

«Vós dizeis...»(122)
«Deveis também ter em conta...»(idem)
«...soubestes pensar...»(124)
«...deveríeis estar dispostos...»(idem)
«Eu sei que vós compreendestes...»(125)

Sintaxe

Nunca – a preencher as circunstâncias de ocorrência de Não
«...cozinhá nunca sabê» (Malaca, Oecusse, Lautém, Díli)
Ter / Haver – «Barco djá tem na barra» (Malaca, Bidau, Oecusse, Díli)
Prep COM – «fazê cara com eu» (=para mim) (Malaca)
«Mata um com o outro» (Bidau)[20]
«Vamos com carro» (Oecusse, Díli, Lautém - construção desviada comum a outras línguas oficiais, como a de Moçambique)

Prep A / DE – *Cruz costa* (Flores, Oecusse, Lautém, Díli)
«Glória ao pai, do filho...» (Larantuca)
De Costa, de Cruz, de Rosário, de Gama, de Rosa (Flores, Oecusse)
Determinante Ø – *mãe de igreja* (Larantuca, Oecusse, Lautém, Díli)

LÉXICO

Trabalho→ *serbiçu* (Malaca-Singapura, Flores, Lautém, Oecusse, Díli)
Jovem rapariga / tratamento de respeito) → «nona[21]», «nono» / «nonoi»
Arroz com casca → «néli» (Flores, Oecusse, Lautém, Díli)
Escola→ *sekola* (Flores, Oecusse)
Blusa de corte próprio → «cabaia»[22] (Timor Lorosa'e, Malaca-Singapura) e «bajú» (Malaca-Singapura, Flores, Timor lorosa'e)
Carro → *carreta* (Malaca-Singapura, Flores, Timor Lorosa'e)
Escrivão → *scriba* (Malaca-Singapura, Flores)
Romã → *rumão / romão* (Malaca-Singapura, Flores, Bidau, Oecusse, Lautém, Díli)

De notar que o léxico respeitante à tradição da masca é o mesmo: areca, bétel e cal, em harmonia com A Rego (reed 1998), na descrição das tradições da boda, a propósito da oferta da masca aos convivas que a desejem (Singapura), segundo S Sousa (1933: *apud* A Rego (idem), verificada pela autora em cerimonial de recepção maumere e nos mercados de todas as comunidades percorridas.

***

Reuniram-se, ao *corpus* analisado, as informações escritas de A Castro (1943), quanto ao crioulo de Bidau, e alguma observação de dados junto de velhos habitantes desse bairro, que ainda sabem falá-lo – mas não se pode concluir que ainda haja redes comunicativas no crioulo em causa – além dos contributos de A Baxter (1990).

Estas fontes convergem no mesmo sentido.

Julga-se que a trajectória geográfica teve o seu relevo à semelhança de processos outros, pois enquadra-se em fenómenos decorrentes de conjunto pluricausal de factores como sejam: **1)** a realidade de, desde o século XVI, as bolsas formadas por comunidades de falantes do português terem sido, sobretudo, ladeadas por comunidades utentes do malaio e de línguas austronésicas; **2)** as próprias direcções de mudança do português, já que certos fenómenos examinados também ocorrem em dialectos do português europeu contemporâneo – monotongação meridional, instabilidade do –e, e noutras posições átonas, v -> b no norte do país, etc; **3)** a similitude de algumas variedades sociais do português actual – reestruturação silábica como *ritemo, marafim*; **4)** a identificação com outros períodos históricos da língua portuguesa – *cal, canto*; **5)** as direcções de variação do português no espaço descontínuo em que se mantém no presente – Ter / Haver ocorre no Brasil, em Goa, Damão, Diu e em todos os países africanos da CPLP; **6)** as idênticas características de diversos crioulos de base lexical portuguesa, como os de Cabo Verde, apesar de coexistirem com línguas não geneticamente próximas das malaio-austronésicas – levá, vivê, medi; **7)** as dificuldades e desvios dos próprios falantes nativos, em Portugal, no seu primeiro ciclo de escolaridade – *chuvero* (chuveiro), *biber* (viver), *vundo* (fundo), *poneca* (boneca), *terês*

(três). Específicos dos fenómenos tratados são os desvios respeitantes à fonologia dos grafemas J, GI, GE -> Z ou Dj e X -> S, CE, CI / CH -> CH, já que a perda do género e número é traço das línguas crioulas.

Nestas condições, muito da didáctica do português, primeira língua, se aplica, neste país, com a melhoria de, na adequação aos destinatários timorenses, se desenvolverem métodos próprios do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras. Deixam-se estas notas para apoio dos docentes que, em Portugal, ou em Timor Lorosa'e, contribuam para a concretização da língua portuguesa como língua oficial, opção inequívoca do CNRT.

***

Um pouco lateralmente, mas como testemunho do contributo lexical português, não só para os crioulos aflorados, como igualmente para o malaio, listam-se itens recolhidos nas Flores: **1)** nas publicações que figuram na bibliografia final, além dos avisos das igrejas e impressos / brochuras respeitantes aos rituais do tríduo pascal; **2)** por solicitação de orações em português a dois informantes aleatórios, acrescida da audição de celebração com cânticos.

Nas primeiras fontes, encontram-se vocábulos: **1)** empréstimos da área do vocabulário religioso; **2)** referentes à sequência das festividades pascais; **3)** estrangeirismos lusitanistas do malaio.

Respigam-se exemplos ilustradores da classificação enumerada:

1 N abstractos
Adorasi, devosi, kristiani, lamentasi, misa, misteri, sacrament
N comuns
Litani, paroki, pastor, missionari, novena, bendera

2 *(Do) Minggu Cruz, Minggu Ramu / Palma, Kinta Vera / Rabu Trewa, Sesta – Vera, Sabtu Sancto, Minggu Alleluya / Pasca (Pascah)*

3 N abstractos
tradisi, perpetu
N comuns
Franfare, mataraka, morti, lampau / lampion[23], padere / padri, ornamento, ornamentonya, prosesi, konfreria (rria), serdadu, procador, scriban, taserero, mardomu, reformator, promotor, es mola (jemola)
Expressões
Corona sipina / corolla spinal / krona spinal, Jemola de deo, custura de deo, mao do diabo, de morti
Topónimos
Armida Dequwarda Deo / Dequarda Deo / Quarda deo, Armida Santu Antonius, Armida Gentera (Jendera), Kapela Senhor dan Senhora, Kapela Senhora Maria, Jalan Gwarda Deo[24], Konfreria Reinha Rosari[25]
Hagiónimos
Santa Maria, Reinha Rosari, Senhora de Penya, Senhora Mesericordia / Mesicorda / Messi Cordya, Maria Reinha, Renya / Reinha Maria, Homo Limbrado, Cruz Pecado
Antropónimos
Kapitan Dequwarda Deo, Kapitan Gendera / Jendera, Senior[26] / Semor, Mesti di campo, Mordima[27], Portaleza / Porta Leza

Na segunda recolha de dados, por solicitação de orações a dois informantes avulsos, das Flores, Edmundo Parera, de Sikka (80 anos), e Maria Jari Dias, de Larantuca (73 anos), os resultados não constituem amostragem em termos de inquéritos linguísticos[28].

Aqui são deixados como curiosidade para quem se interessar, em jeito de notícia da existência de filão do património linguístico português na área:

1 Léxico quinhentista
Maria – *bento* (bendito); primeira versão *contigo* / segunda versão *consigo* (convosco) e *teu ventre*, forma de tratamento de Deus por tu, preservada até ao período clássico do português, flutuando, como na informante, entre os séculos XVI e XVII, para se fixar nas fórmulas de distância do presente, excepção única ao tratamento de proximidade, o TU, de todas as restantes línguas românicas, de acordo com o conhecido artigo de LFL Cintra.

2 Fonologia do português clássico
Maria e Edmundo – articulação, anterior ao processo do vocalismo átono, das cinco vogais do sistema português clássico; sibilantes, e não palatais, na leitura do grafema S final de sílaba / palavra
Edmundo – vogais nasais mais abertas, como no português do norte de Portugal da actualidade
Maria – preservação de vogais em hiato, *chea*
Ambos hesitaram na oposição mais / menos vozeada de [v] / [f]: *ventre* / *[f]entre*; *louvado* / *lou[f]ado*. Maria revela a reconhecida instabilidade de –e átono, postónico em *de* / *d[i]*, mas articula *Senhor* como no Português Europeu Contemporâneo.

No mesmo sentido, vai a análise de textos respeitantes a orações, cânticos litúrgicos ouvidos na catedral de Larantuca, na Sexta - Feira Santa, ao coro da confraria e à assembleia dos fiéis, da qual se destacavam vozes individuais, já que nem todos saberiam cantar em português.

Neste último caso está o *Sinior Deo*, cantado a seguir a *O Vos*: *Sinior Deo, miseridordia* (três vezes), que revela o mesmo vocalismo, hesitação entre o valor de –s- e oscilação entre o ditongo final de *misericordia* e a respectiva monotongação em –a, interpretação hiática de *Deo*, articulação de [i], na sílaba inicial, e palatal equivalente à ortografia actual *–nhor*, em *Sinior*[29].

No caso dos textos escritos, não ouvidos pela autora, outros classicismos figuram nos itens sublinhados dos exemplos seguintes: *rogai per; Gloria ao patre.*

Pode, pois, afirmar-se estar perante a manutenção de algumas características do português dos períodos clássicos, língua da qual não há rede comunicativa, remetida que foi para exclusivo uso ritualizado, da liturgia católica, nas suas principais celebrações, a Páscoa e o Natal. Uma população insular, encravada em contexto nacional de maioria islâmica, preserva-a, tal como os apelidos / primeiros nomes portugueses e esplendorosas imagens de santos portugueses, indoportugueses do mesmo período clássico, ostentando profunda convicção católica, transparecedora tanto da densidade, veementemente exacta, bela e profunda, dos seus cânticos (paroquiais e da confraria)[30] como daquele português – garantias da própria identidade.

Conclui-se acrescentando que, em textos escritos, títulos da bibliografia final, em malaio, e que não podem, de modo algum, ter sido transmitidos desde o século XVII, são visíveis influências de sacerdotes conhecedores de português: 1) no acompanhamento das orações que aparecem em versões posteriores a 1940 («perdoai-nos as nossas ofensas...», do Pai Nosso), a 1950 (retirada dos versos «rainha elevada ao céu / em corpo e alma», de Santa Maria...Rogai por Nós) e mesmo a 1960 («como era no princípio agora e sempre», da Glória). Todavia há manutenção, contrária às

citadas actualizações, de «desceu à mansão dos mortos», do Credo, traço conservador[31]. Esta observação mostra empenho na conservação do português na liturgia. Por que razão não promover a abertura de Cursos de Português nas Flores? Não esquecer que o Seminário da congregação Societas Verbi Divini (SVD) excede os 500 alunos...

Notas

[1] Os informantes ouvidos na amostragem aparentavam querer agradar à autora, ao afirmarem que vinham usando o português na família e com os amigos.

[2] Diversamente de A Rego (reed1998), que não era linguista, não se considera, em sintonia com A Baxter (1998), a existência de um dialecto do português em Malaca, mas a de um crioulo de base lexical portuguesa. Por crioulo entende-se uma língua resultante de mais do que uma em contacto, após longo processo de estruturação de novo sistema. Os crioulos apresentam alguma semelhança entre si, por mais que divirjam as línguas de que derivam.

[3] E, indirectamente, a Singapura, que foi local de chegada de emigrantes de Malaca, particularmente muito mais tarde, nos inícios do século XIX, o que explica a identidade entre ambos os crioulos, de Malaca e de Singapura.

[4] Grata a N. Soares e J. Mota, tradutores orais de excertos das obras, em malaio, e sobretudo à superiora irmã Maria de Lurdes Martins da Cruz do ISMAK, tradutora por escrito (vd Bibliografia), cita-se J Tukan (2001), que refere os ataques a Malaca em 1641 e consequente fuga de levas de refugiados. Estes aportam a Larantuka em 1642, dirigidos pelo Pd Lucas da Cruz. Segue-se-lhes o comerciante de Malaca, eurochinês, Francisco Vieira, por 1665, com o Pd António. Os primeiros fixam-se em Konga, chefiados pelo capitão J da Costa, além de em Larantuka e em Adonara, e são constituídos por dois grupos: «Jawa-Malaka» e «Sina-Malaka», entendendo-se por malaqueiro um grupo populacional indo-europeu e euro-asiático. Aportam ao Oecusse, onde também se fixam, com o «Pd António da Sao» (?). O Pd A Taveiro instala-se em Ende, onde faz significativas conversões, de acordo com fontes cronistas dominicanas, sobretudo Gaspar da Cruz.

[5] Na impossibilidade de analisar as mesmas famílias em cada uma das comunidades estudadas por amostragem.

[6] Recolhas de Malaca: «Pastorinho berde / Más berde di rico fôr; / Bai lebá êsti chito / Dá com eu as amor.» (A Rego: 1942:89).

«Minha pastorinho berde / Na qui ramo bôs tá sentá?/ Santá na ramo seco, / Triste bida eu logo passá.»; «Pastorinho berde, / Ramo seco já sentá; / Santá na ramo seco, / Qui ripairo logo achá?»; «Pastorinho Berde, / Um ramo santá dôs dôs; / Eu nádi morrê lonzi, / Eu logo morrê perto bôs.» (A Rego: 1942:115-116).

«Pastorinho berde / Más berde di fôla cocu, / Com alégri tá aboá, /Já perto cai na fogo.»; «Passarinho berde, / Santado na ramo espinho, / Olá genti chapá perto / Bai êle outro caminho.»; «Passarinho berde,/ Santá na riba de poço, / Tocá um pedaço di pedra, / Já quebrá sua osso.» (A Rego: 1942:267-268).

Recolhas de Bidau: «Pasterinho berde / Senta na catapa / Velho olha velha / Senta tapa-tapa. / Pástero de Lamuca / Pena girà-sol / Culpa não foi minha / Culpa foi de vós./ Peixe mátà-ôi / Manérè no coilão / Tanto fala fala, / Doe de còração.» (A Castro: 1943:160). Este motivo da literatura oral encontra-se em Cochim, Mangalore, Diu, Sri Lanka, Macau e Bidau, segundo A Baxter (1998).

[7] Teve-se em conta o facto de, no arquipélago das Flores, ser frequente o enterramento dos familiares junto da residência dos descendentes, pois julga-se o montante de campas considerado como representativo, além de a leitura aleatória de tabuletas, junto às casas, indicar idênticos antropónimos.

[8] Com a cedência de Malaca à Companhia Inglesa das Índias Orientais, pela Companhia Holandesa, em 1824, desencadeou-se algum movimento migratório para Singapura, como para Penang, Ipoh, Kuala-Lumpur e Seremban, segundo A Rego (reed 1998) e A Baxter (1998), assim se deslocando o crioulo de Malaca para Singapura em data recente. Os casamentos frequentes, observáveis nas inscrições tumulares, entre membros desta comunidade cristã – aliás como das outras - e católicos ingleses, holandeses, chineses, franceses contribuiram para a sobrevivência da bolsa cristã na região, mais do que para a preservação do crioulo, em harmonia com aqueles autores.

[9] Agradeço a J. Mattoso a colaboração na pesquisa do cemitério de Malaca, tanto como ao coveiro e à irmã Nicoline PRR o apoio no levantamento das inscrições no cemitério central de Larantuca. Grata, igualmente, aos miúdos de Sikka que contribuiram para o reconhecimento dos nomes portugueses, de ortografia quase irreconhecível.

[10] Além dos cemitérios, foram considerados avisos das igrejas, impressos / brochuras respeitantes à semana santa, informação diocesana e intenções da missa.

[11] Indicam-se, entre parênteses, os apelidos próprios de localidades dentro das Flores.

[12] A instabilidade ortográfica decorre do analfabetismo de muitas comunidades crioulas, ou apenas cristianizadas em português que, por isso mesmo, estão apegadas a rituais numa língua sem nela terem sido escolarizadas, encontrando-se em contacto com línguas como o malaio, tal como no passado o inglês e o neerlandês, além de outras primeiras línguas, de que o lamaholot em Larantuca é exemplo. A população cristã, analisada, constituiu sempre um estrato economicamente pouco favorecido, distante de relação habitual com a escrita, aliás de produção pouco cuidada, conforme comprovam as numerosas gralhas tipográficas verificadas nas publicações, em malaio, da bibliografia final.

[13] Nas Flores, Larantuca, encontra-se a campa de uma irmã franciscana chamada Imerentia, nome relacionável com Emerciana, Emirensiana e Renciana do Oecusse (MJCarvalho:2001). Os antropónimos Blanteran / Belanteran (Beltrão ocorre como apelido das Flores), Mousinho (Mouzinho ocorre como primeiro nome em Singapura), Crasto (apelido Castro em Singapura), Lopo e Sancha (apelido e nome do Oecusse), entre mais, atestam vernaculidade. De salientar que, em todos os cemitérios, apenas dois túmulos poderiam ser de sacerdotes portugueses ou euro-asiáticos. Contudo, muitos padres, frades e freiras lá foram enterrados, quase todos católicos holandeses, ingleses, indonésios, malaios ou singapurianos – justamente, por serem em número significativo se encontram em talhão próprio, para o qual, aparentemente, foram simultaneamente transladados.

[14] Uma das inscrições mais recentes, num sino de Wureh, Adonara, esclarece que «Antonio Albuquerque Coelho. Fidalgo da caza de Sua Magestade mandou fazer ezte sino em 1714 anno em o 1º de Dezembro». O coleccionador R Fonseca admite que a fundição seja de Goa, isto é, localidade do ciclo migratório abordado, que se mantém tanto mais quanto o mesmo erudito em arte sacra esclareceu tratar-se de antigo Governador de Timor (Terra da Santa Cruz) – Lifau. Sabe-se que, posteriormente, até meados do século XIX, houve sacerdotes portugueses nas Flores, porém, foi largo o tempo sem sacerdote católico algum, em que a comunidade prosseguiu os ritos através dos chefes de suco, responsáveis pelos espaços sagrados, suas imagens, organização das celebrações natalícias e pascais. Talvez por isto mesmo se preservassem tradições mais arcaicas.

[15] A regra não aparenta seguir-se no Enclave, tanto CH como X ocorrem realizados como S-, CI, CE, embora X nunca seja articulado TCH, realização reservada para CH, ao lado de C, o mesmo parecendo suceder em Lautém e em Díli.

[16] Não parece seguir-se, no Oecusse, a regra de quando intervocálico -> Z, em ambos os contextos se notou, a ser verificado, -> Z e DJ.

[17] Como é sabido, a flexão verbal nas línguas crioulas é improdutiva, sendo o sujeito obrigatório. A redução ao radical do infinito constitui, portanto, regra.

[18] Outras semelhanças, não linguísticas, são de apontar, por exemplo motivos florais ou de origem europeia, mas setecentista, nos *ikats* de Sikka e nos *tais* do Oecusse, a presença perfumada de *japung* nos cemitérios, árvore sagrada para os hindús, tal como da imensa árvore baneana, gondoeiro / gondão, em Timor, sagradas em ambas as culturas, hindú e do sudeste asiático.

[19] Excetuando-se a preservação da 2ª pessoa do plural, em texto escrito e/ou ritualizado, comum ao texto litúrgico português (tal como a alguns dialectos portugueses nortenhos) e que vigorou até há 20 anos, quando o Ordinário da Missa foi traduzido para tétum..

[20] Agradece-se a N Soares, ex-chefe de suco da zona de Bidau, as informações e o apoio na selecção de informantes.

[21] Em Timor ganha o sentido oposto, reservando-se *nono* (masculino) e *nonoi* (feminino) para a expressão de grande estima. Agradeço a A Ribeiro esta informação.

[22] A cabaia, traje tradicionalmente usado na missa, no dia-a-dia das mulheres mais velhas, em todas as situações de alguma formalidade – certos grupos populacionais vestem-na quase sempre – apresenta cortes variados: mais arredondados atrás; de pano mais comprido abaixo do corte horizontal traseiro, acima da cintura; de pinças laterais oblíquas ou arredondadas, de maior / menor comprimento, por vezes como pregas fundas, num esboço de «anquinhas»; com manga a três quartos de maior ou menor enfunamento, género balão, nos ombros; de gola enviesada, pregueada junto ao pescoço ou pendente e sobreposta à frente, etc. O tecido usado é acetinado, adamascado, arrendado, mole, do tipo dos lenços, normalmente de cores vistosas e brilhantes. Também pode ser de luto ou em pano para trabalho. Todos os formatos evocam cortes do século XVIII-XIX e afinidades na preferência de tecidos e coloridos – mais uma marca de personalidade própria, a

preservação de vestuário de modelo inicial alheio, fortemente alterado e adequado ao clima, por ser amplo, fresco e proteger do sol. Uma palavra para a elegância do corte, tão articulado com o movimento feminino, gracioso e recatado, da mulher timorense. A Rego (1998:161-162) inclui a cabaia no vocabulário crioulo de Malaca-Singapura e, em nota, acrescenta referência que Camões lhe faz, no Ceilão, e a abonação do dicionário de Moraes, em que a cabaia é tratada como vestido de túnica cuja frente desce aos joelhos – era mais comprida e também acompanhada de pano enrolado, cobertura da cintura aos pés, já que seria impossível, na época, rotular-se de vestido peça que não roçasse o chão. S. Dalgado (reed 1998:182) deriva cabaia do «persa-árabe», «indianizado» e atribui-lhe a acepção de túnica, capote e casaco. Provavelmente, nessas regiões também se sobrepunha a vestuário local, reconstituível em Timor pelas *tais*, *lipas* e outros panos enrolados, havendo no Oecusse, ainda no presente, mulheres de tronco nú, exposto ao sol.

[23] O termo malaio é *lentera*, embora A Rego registe *lantera*, tal como faz com *mantega*, mas a ortografia actual é a de *mentega*, provavelmente houve acordo ortográfico posterior à obra cuidada de A Rego.

[24] Grata a A Barrento pela chamada de atenção para o nome da rua. Aliás figurava, sob a ortografia Cwarda Deo, em camisolas – agradeço a C da Silva ter-me feito observá-las – identificadoras dos elementos ao serviço da Ermida, ponto de paragem das procissões do tríduo pascal.

[25] É confirmada em 1622 pelo Papa Gregório XVI, Congregatio de Propaganda Fide, segundo folheto sobre a Semana Santa, distribuído no ano corrente pela Confraria da Rainha do Rosário.

[26] E o capitão é o «Sinyor de Hornay, kapitan Jendera»...(J. Tukan:2001:62) conhecida família, insigne em Timor.

[27] Derivado de «mayordomus» segundo J. Tukan (2001:55-56), o maior da casa, neste sentido, da casa de Deus, o mordomo é respeitado. Há camisolas com a inscrição *Mardomo Lambeta*, etc, que remetem para o suco, «clã» de pertença do mordomo – esclareça-se que as oito ermidas, pontos de paragem da procissão, correspondem aos oito «clãs», de harmonia com os impressos diocesanos.

[28] Solicitada, de surpresa, a rezar a Ave Maria, a informante mostrava-se contraída com a presença de elementos da comunidade e estranhos (total de 14), que a interrompiam, carecendo a recolha dos critérios que presidem a este tipo de estudo de campo. Não havia tempo, nem era esse o objectivo do estudo realizado pela autora, para pesquisa criteriosa. Contudo, há registo sonoro, tal como de Edmundo, gravado por coleccionador, erudito da área da arte sacra, R Fonseca, da repetição da oração. Adianta- se que as versões, divergem apesar de se tratar de locutora única. Os dados revelam-se inadequados para trabalho de campo segundo o rigor do inquérito linguístico.

Informações inseguras, porque recolhidas via intermediários a apenas dois informantes – um, natural da povoação, residente na capital há longo tempo, em encontro casual; outro, um padre de outra localidade, mas conhecedor de latim e italiano - referem «falar-se português» em Sagu, Adonara. Os intermediários, em presença, tradutores do malaio (A Ribeiro; A Barrento), ambos sem formação linguística, obtiveram a notícia da existência / eventualidade de presença de bolsa de falantes, ou de elementos isolados, que, ali, usam língua por eles considerada como sendo a portuguesa. Não tendo sido praticável uma plataforma clara sobre o significado de «falar português», deixa-se a notícia «en passant», para algum interessado.

[29] Ao longo do artigo transparece a hesitação na ortografia, reveladora de instabilidade fonológica, do item *Senhor (a)*.

[30] Apreciadora de música sacra, nomeadamente de canto gregoriano, nem em Montserrat a autora ouviu cantar assim. A disciplina, a vontade e a convicção religiosa são inexcedíveis nesta comunidade.

[31] Agradeço a J. Mattoso a identificação das datas destas alterações litúrgicas.

Bibliografia

BAXTER, A (1988). *A Grammar of Kristang (Malaca Creole Portuguese)*. Camberra: Pacific Linguistics.

(1990). «Notes on The Creole Portuguese of Bidau» *Journal of Piggin and Creole Langage* – 5 (1) – 1-38 pp.

(1998). «Introdução» in A Rego *Dialecto Português de Malaca e outros Escritos*. Lisboa: CNCDP.

CASTRO, A (1943). *A Ilha Verde e Vermelha de Timor*. Lisboa:AGC.

CARVALHO, M.J. (2001). «Apontamentos Linguísticos sobre a Antroponímia no Enclave do Oecusse», *Palavras*, 20-26 pp.

DALGADO, S. (reed1998). *Dialecto Indo-Português de Ceilão*. Lisboa: CNCDP.

GUSMÃO, X. (5 Ed1994). *Timor Leste – um Povo, uma Pátria*. Lisboa: Colibri.

KEBAN,Y; TUKAN,J.S. (2001). *Doa dan Kibung – Semana Santa*. Jakarta: YPPM (Yayasen Putera-Puteri Maria).

REGO, A (reed 1998). *Dialecto Português de Malaca e outros Escritos*. Lisboa: CNCDP – (1932-1968).

SMITH, I. (1998). «Introdução» in S Dalgado *Dialecto Indo-Português de Ceilão*. Lisboa: CNCDP.

TUKAN, J S (2001). *Prosesi Bersama Tuan Ma dan Tuan Ana*. Jakarta: YPPM (Yayasen Putera-Puteri Maria).

Georges Rodenbach (1835-1898) e Roberto de Mesquita (1869-1923): da "ofelização" ao complexo de "Caronte".*

Paula Mendes COELHO
(Universidade Aberta)

Maurice Maeterlinck reuniu entre 1888 e 1889 um conjunto de reflexões que vieram a constituir *Le Cahier Bleu*. Numa delas alude a um certo "aquatismo germânico e inglês", afirmando, referindo-se aos Franceses, que:

> "[...] les Français semblent n'avoir **jamais vu** l'eau, en tant qu'eau – intérieurement, dedans et dessous - mais seulement, par hasard, **la surface** [...]."[1]

Tendo nós, de facto, constatado a pertinência desta afirmação, sobretudo entre os poetas simbolistas belgas, em que o tema da água assume uma importância bem mais relevante que entre os seus congéneres franceses, no que se refere à obra de Georges Rodenbach, descobrimos uma autêntica, ainda que não assumida, obsessão.

Com efeito, o elemento aquático vai tornar-se aglutinador dos temas principais da sua obra (a vida misteriosa das coisas, o silêncio e a solidão das velhas casas e dos velhos bairros desertos, das cidades "mortas"), temas que se encontram já esboçados em *La Jeunesse Blanche*, de 1886, mas que vão assumir todo o seu significado relativamente ao imaginário do autor a partir de *Le Règne du Silence* (1891), onde o tema da "vida interior" se vai revelar de importância primordial.

Yves-Alain Favre afirma a propósito de Rodenbach que se este: « parle peu de la mer, il évoque davantage les cours d'eau comme les ruisseaux [...][2]

De facto, muito raramente o poeta invoca o mar, muito menos nos seus últimos livros de poemas. Este apenas surge nos primeiros versos de *La Jeunesse Blanche*, conotado positivamente, numa ligação estreita com a mulher e a escrita. Curiosamente no poema "Premiers beaux vers", em que o marulhar das ondas é associado às "futures amantes" (v. 23), não é ao Mar do Norte que o poeta belga se refere, mas antes ao Mediterrâneo:

> "La douceur de la mer méditerranéenne
> Chantait dans les flots bleus des vers pleins de langueur"

Houve pois um tempo em que a mulher, o amor e a escrita estiveram associados ao azul do mar no imaginário de G. Rodenbach. Ora, este mar será evocado uma única vez, mais tarde, num poema de *Les Vies Encloses* (1896), mas aparece desta vez cheio de escolhos e de ciladas e o sujeito, a fim de não sofrer, "se mutile", "sacrifiant ses mâts" ("Le voyage dans les yeux", XVIII).

Ao percorrer a obra de Rodenbach, é possível estabelecer uma espécie de percurso que corresponde a uma "quête" interior, percurso esse em que o espaço vital, o elemento vital, irá ser banido da experiência do sujeito e praticamente da obra do poeta, num movimento de fechamento que conduzirá ao "aquário mental". Paralelamente, desvenda-se essa outra "auto-mutilação". O *mar*, a água viva do mar, vai igualmente desaparecer da sua obra, mas não do seu imaginário.

O sujeito poético vai, com efeito, aos poucos, assumir-se como o "psicólogo da água", pretendendo "auscultar" o coração da água, "souvent malade et sans mémoire" ("Le coeur de l´eau", I, *R.S.*), ao mesmo tempo que é psicólogo de si mesmo, num processo de introspecção consciente e metódico. A identificação do sujeito passará a fazer-se com a água estagnada, não

com a dos seus primeiros poemas (os de *La Jeunesse Blanche)*, em que ela aparece como a "Grande Prostituée aux formes désirables" que tenta seduzir "Va-nu-pieds, loqueteux, ivrognes, débauchés [...] Filles,mères [...] Assassins [...] ("L'eau qui parle", *J. B.*). Estas figuras, que lembram, evidentemente, as histórias/contos parisienses de Edgar Poe, serão eliminadas da poesia de Rodenbach. É finalmente com a água do canal, estagnada e morta e já sem esses "espectros", que o poeta se identifica. O sujeito passa a seleccionar o que lhe convém e elimina "Les choses qui pourraient mitiger son reflet" (*idem*, III). O real é assim escolhido, seleccionado por Rodenbach e a sua poesia, o seu universo, povoar-se de cisnes, repuxos, hóstias, sinos, "béguines", "beffrois"...

Existe uma conjugação muito particular entre os elementos reais do universo flamengo (os canais, os campanários, as "béguines", os "beffrois"...) e os elementos característicos de uma imagética simbolista (cisnes, repuxos), bem como a utilização do vocabulário litúrgico, os quais, no contexto real flamengo, não provocam qualquer surpresa à primeira vista.

Com efeito, não se nos deparam símbolos "inesperados" paradoxais (como nas obras de Maeterlinck ou Elskamp). É a maneira como esses elementos se conjugam, é a utilização que Rodenbach faz das "correspondências" que é singular.

A partir de velhas cidades flamengas surge-nos então um cenário bizarro, uma bizarra e desconcertante "mise en scène". Esse cenário, donde movimento e ruído foram aparentemente eliminados, é-nos revelado por um sujeito-observador que caminha invariavelmente ao longo dos canais "somnolents entre les quais de pierre" ("Du silence", XXII *R.S.*), continuando o real a ser filtrado por véus mais ou menos negros - "longs crêpes tissés" - de névoa, de fumo e de chuva. Um "pluvieux décor", uma imobilidade devida à perpétua passagem, pelos mesmos lugares, imutáveis etapas sempre recomeçadas, de uma busca que parece não ter fim. Cais e canais participam desta letargia generalizada: "vieux quais dormants", "canaux somnolents entre les quais de pierre". As pontes são negras "comme un catafalque en deuil sur le canal".

Nesse cenário o sujeito vai viver "une vie idéale en des décors élus" e é "au fil de [son] âme, que vont flotter, planer » as figuras do seu universo interior:

> "Ici chemine un bruit de cloche qui pénètre
> Avec un glissement de béguine ou de prêtre.
> [...]
> Puis *je* reflète un pont, debout sur des bruits d´eau"
>
> ("Au fil de l´âme", VI, *R.S.*)

O lugar "ici" torna-se um "je", sujeito assumido, e o verbo "reflète", o veículo para a analogia sujeito/água aprisionada do canal.

No entanto, "Même l'eau du canal n'est pas assez recluse" ("Aquarium mental", XI, *V.E*). O sujeito pretende atingir uma imobilidade e uma clausura ainda mais completas. É finalmente o "aquário" a figura que melhor convém à sua alma:

> "Elle est, comme en du verre, enclose en du silence,
> Toute vouée à son spectacle intérieur,
> À sa sorte de vie intime et sousmarine"
>
> ("Aquarium mental", II, *V.E.*)

No aquário mental "Tout est songe, tout est solitude et silence" ("Aquarium mental", I, *V.E.*). Mas, evidentemente, só em aparência, pois que, no fundo, no tal "interior" a que se referia

certamente Maeterlinck, na nossa citação inicial, formiga, polula, toda uma vida oculta ("Remuement incessant comme dans un cerveau", *idem*,VI, *V.E.*).

Água estagnada aparentemente, mas água de todas as movimentações da vida interior. Água onde virá misturar-se o "Fard délayé du visage des Ophélies" (*idem*, II, *V.E.*).

Na "mise en scène", no cenário reconstruído, há igualmente elementos que vão desmentir a aparente imobilidade, por exemplo, os cisnes. Os cisnes deslizam por sobre as águas estagnadas dos canais e agem, lutam contra a noite "aflitiva" e contra a névoa,

> "Contre la brume qui se tisse
> Brouillard opaque et sans nul interstice",
>
> ("Les cygnes", I, *M.C.N.*)

tentando rasgá-la com o bico. Mas são vencidos "Car ce brouillard l'emporte! Et tout se décolore" (*ibidem*). Resignam-se, "indiferentes a tudo". Curvam-se sobre si mesmos na água negra do canal, tendo por única preocupação o seu reflexo, cativos da sua própria imagem como Narciso, anulando-se: "Et peu à peu dans ce miroir il devient nul" ("Les cygnes", VI, *M.C.N.*,).

O capital simbólico subjacente à identificação poeta/cisne, capital mais que esgotado, é aqui reactivado e levado às últimas consequências... Com efeito, o cisne é feminino pelo seu carácter contemplativo; é masculino na acção. Por outro lado, enquanto emblema alquímico do mercúrio, remete para o movimento, para a capacidade de adaptação. Os cisnes são ainda "Poètes s'apprenant aux silences de l´art" ("Du silence", XIX, *R.S.*,).

Deste modo, o fim último da poesia já não é o canto, mas a morte desse canto, isto é, o silêncio. Bachelard, em *L'Eau et les Rêves*[3], alude a um poema citado por C.-G. Jung em que a morte do cisne-cantor é descrita enquanto desaparecimento nas águas, enquanto regressão, por dissolução, a um estado indiferenciado.

Passemos agora aos repuxos, outro elemento "aquático" do cenário. Tratando-se da forma "la moins consolable de l'eau", como afirma o sujeito lírico, ("Le coeur de l´eau", XIX, *R.S.*), em comparação, por exemplo, com a água dos canais, prisioneira dos cais de pedra, o repuxo não abdica facilmente, tenta ultrapassar a sua clausura, os muros dos "jardins enclos". Contudo, trata-se uma vez mais de um esforço doloroso e solitário:

> "Seul le jet d'eau s'afflige; il insiste, il s'enfièvre,"
>
> ("Les jets d´eau", IV, *M.C.N.*)

destinado ao fracasso, movimento "toujours inachevé". O repuxo acaba por abdicar e, tal como o cisne, tal como Narciso, acaba por se fechar sobre si mesmo:

> "Le jet d'eau se contemple et s'adore
> Dans la vasque en miroir [...]"
>
> ("Les jets d´eau", II, *M.C.N.*)

A natureza ambivalente do repuxo é aliás bem clara nas metáforas utilizadas pelo poeta. Por um lado, aparece associado a "colonnes de cristal", a "chapitaux de givre". Por outro lado, o repuxo é representado

> "Dans sa robe de communiante [...]
> Dans ses falbalas de tulle"
>
> (*ibidem*)

Temos aqui um exemplo, entre muitos outros no universo de G. Rodenbach, em que a imagética católica é de algum modo subvertida.

O poeta parece empenhado em explicitar o simbolismo dos "repuxos" no epílogo de *Le Miroir du Ciel Natal*, afirmando com efeito, "C'est ma Foi, tour à tour qui s'élance et retombe" (v. 12). Contudo, o simbolismo implícito é outro, bem diferente, remetendo para um erotismo no mínimo surpreendente. Assim, o impasse em que se encontrava a sensibilidade decadente relativamente à problemática da sexualidade (sendo esta condenada por reduzir o homem ao estado de natureza, que a estética finissecular abominava acima de tudo), encontra os mais diversos estratagemas, que neste caso podemos descodificar a partir das constelações simbólicas detectadas na poesia do poeta belga.

Com efeito, é a Lua que o repuxo tenta atingir, mas em vão, dado que ela se mantém "Hostie inviolée et qui s'isole, au loin" ("Les jets d´eau", II, *M.C.N.*). Os repuxos são então curiosamente transformados em "rodas de fiar" e a Lua, em "fiandeira":

"Les jets d'eau sont des rouets
D'une soie impalpable et blanche,
Au dessus la lune se penche;
C'est la fileuse aux soins muets"

("Les jets d´eau", VII, *M.C.N.*)

Dir-se-ia haver um desejo de aproximação entre o princípio activo e o princípio passivo (por quatro vezes no mesmo poema repete-se o verso: "La lune file les jets d'eau").

Ora esta conjugação torna-se aqui impossível, dado o simbolismo da "lua-fiandeira", que remete para uma actividade solitária, para uma auto-suficiência a vários níveis. E o seu trabalho repetitivo e circular conduz ainda, em última instância, a um impasse especular.

Chegamos assim a uma constelação simbólica que une *o cisne*, *o repuxo*, *a lua* e *o espelho*; espelho que, por seu turno, remete para os *cabelos* de Ofélia. Ora, diz-nos Gilbert Durand "Se mirer c'est déjà un peu s'ophéliser et participer de la vie des ombres", o qual chama ainda a atenção, a propósito da "**ofelização**", para um sentimento de insatisfação (de ausência de concretização) que se manifesta nas imagens de mutilação. Assim, "le complexe d'Ophélie se double d'un complexe d'Osiris et d'Orphée"[4].

Por outro lado, a imagem de Ofélia remete igualmente para a de Narciso (o cisne, o repuxo), achando-se ambas ligadas ao desejo erótico, e isso numa atitude relacionada com a morte. Se Narciso, após a sua morte, sobrevive na forma de uma flor, Ofélia, que "jamais se afoga", continua para sempre à deriva, sobrevive através da sua cabeleira, único elemento imperecível, logo "eterno", do corpo.

Deste modo, a própria cidade, que na obra de Rodenbach, constantemente se contempla nos espelhos dos seus canais, acaba também ela por se "ofelizar". Ora, canta o poeta, « Ophélie est trop morte, elle se liquéfie..." ("Aquarium mental", III, *V.E.*), tal como a cidade embrulhada num véu feito de nevoeiro e chuva. "La ville est morte, morte irréparablement!" ("Du silence", XXV, *R.S.*), e isso, devido ao mar, que a abandonou:

"Toute la belle histoire est finie
L'ancien faste et la mer baignant le pied des tours
La mer est partie..."

(Les Femmes en mante"; XVII, *M.C.N.*)

Agora é a sua água, a dos canais, a do nevoeiro que a envolve. Canais, nevoeiro, fumo transformados em "longs crêpes tissés" que mumificam Ofélia-cidade morta:

"Les canaux, pareils à des étoffes tramées
[...]
Et le frêle tissu des flottantes fumées
S'enroulent en formant des bandelettes d'eau
Et de brouillard, autour de la pâle endormie [...]

("Du silence", XXV, *R.S.*)

São as "bandelettes d'*eau*" as que melhor saberão preservá-la, pois a água é o elemento que dissolve, mas que regenera e restitui a vida. São ainda os processos de solidificação/dissolução, som que se transforma em pedra e em água, pedra que se liquefaz.

Relativamente ao poeta açoreano Roberto de Mesquita, Vitorino Nemésio referiu o "perfil difuso e abúlico da açoreanidade". No entender de Jacinto do Prado Coelho, e no quadro do parnasianismo e "sobretudo do simbolismo português", trata-se de "um dos mais altos expoentes, logo a seguir a Camilo Pessanha/.../, sem o brilho, o virtuosismo de Eugénio de Castro/.../, mas, em contrapartida, mais autêntico, mais literariamente sincero "[5].

Jacinto do Prado Coelho refere ainda a "singeleza dos versos", que se coadunaria com a "modéstia do meio" (a vila, o campo, o cerco do mar); fala em "simbolismo natural" e considera que Mesquita se integrara perfeitamente no "clima" do simbolismo francês, acrescentando ainda "como se não saísse de casa".

A crítica tem efectivamente sido unânime em apontar como uma das influências mais directas Verlaine, sobretudo o das *Fêtes galantes* (cf. a "festa galante", as "elegâncias idas", do poema de Mesquita intitulado "Relicários-IV") e Baudelaire (cf. o "*spleen* mortal do poema a que Mesquita assumidamente deu o título de "Spleen").

Todavia, parece-nos existir mais convergências com os poetas simbolistas belgas desse fim-de-século, sobretudo com Georges Rodenbach. Em Roberto de Mesquita, é de facto o poeta igualmente "auscultador do silêncio", o poeta "visionário" que vai para além da superfície das coisas, que nos interessa:

"Enquanto se detém o vosso olhar
À tona dos aspectos, impotente
No âmago de tudo, claramente,
Eu descubro um espírito a cismar"

afirma o sujeito lírico em "Universalidade II".

O poeta convicto da sua superioridade ("Só eu, só eu, entendo a vossa voz, pinhais!"), entende o "mudo adeus das cousas". Alma das árvores, das pedras, que já vinha de Antero e suas "almas cativas" (cf. soneto "Redenção-I", dos *Sonetos* de Antero de Quental), mas ainda a vida dos móveis, das casas, das janelas, equacionados com os temas decadentes da doença (refira-se, por exemplo, "bilioso acordar"; "mórbido cansaço"; "tarde enferma"; "tarde combalida"; "anémica tristeza", etc.), da morte, da ruína.

Recordemos a este propósito os títulos que Rodenbach atribuiu a alguns ciclos de poemas: "La vie des chambres" (*Le Règne du Silence*, 1891); ou "Le soir dans les vitres", "Les malades aux fenêtres" (*Les Vies Encloses*, 1896). Tal como Rodenbach, Roberto de Mesquita adere plenamente a essa sensibilidade decadente, e mais do que "compreender a língua estranha das cousas" de que

falava Antero, parece haver uma identificação simbolista e alegórica com elas (expressa pelo verbo "ser"):

"Eu sou um tenebroso e vetusto solar
Onde divagam, onde se ouvem suspirar
Almas penadas de remotos ancestrais...

afirma o sujeito lírico em "Almas penadas-I".

Evidentemente não esquecemos o tema "aquático" de que partimos. Se G. Rodenbach tentou eliminar o "mar" da sua obra, porque enquanto elemento vivo não interessava ao seu universo imaginário, já no poeta açoreano, a inevitável presença "real" do mar cercando a ilha, assume outras implicações.

Num poema de 1890, "O último olhar", (publicado no *Diário de Ponta Delgada*, sob o pseudónimo de Raul Montanha), o mar aparece conotado positivamente (serenidade, transparência), enquanto o "barco" que se perde na "tétrica amplidão sem fim do mar...", é visto como "um monstro silencioso", todavia "deslizando", "saltitando", numa interessante "hibridez", termo um pouco estranho no contexto, mas que o próprio poeta escolhe. Podemos assim ler nas primeiras quadras:

"Linda tarde de estio. O mar infindo
É um sereno lago transparente,
Um enorme vapor que vai saindo
Vomita negro fumo ansiosamente,

E sobre as planas águas deslizando
Um silvo solta, como adeus choroso...
À terra vai fugindo e saltitando,
Como híbrido monstro silencioso/.../"

Ora é precisamente esta "hibridez" que é significativa e nos interessa. Esse mar total, tão "real" vai desaparecendo, aos poucos, da poesia de Mesquita. Todavia o elemento aquático, nos seus múltiplos aspectos, vai de alguma forma como em G. Rodenbach tomando conta da paisagem. Sobretudo sob a forma omnipresente da chuva e do nevoeiro.

Com efeito, pode ler-se no poema "Spleen", num registo bem mais próximo de Rodenbach que de Baudelaire:

"O véu cinzento e denso que se espalha
Lá por fora, empanando as perspectivas,
Dir-se-á também que as almas amortalha
E afoga as suas vibrações mais vivas"

A indefinição, a **dissolução** do real são ainda reforçadas pelas "eflúvias emanações", pelas "essências subtis" que pairam na poesia de Mesquita.

Houve um tempo em que a sua "alma bebia essa saudade avulsa/Que dimana da noite assim como o relento" ("Idílio-IV") e em que aludia à "vaga nostalgia/Que enche como um perfume este apagar do dia" ("Vesperal"). Mas tudo acaba finalmente por contribuir para o "afogamento das vibrações mais vivas".

Por outro lado, se por vezes são referidas "flavas manhãs" e "frouxos tons de pérolas e de opalas", depressa os céus se tornam "baços", e de "chumbo".

O instável e o esfumado transmutou-se assim em opacidade e estagnação ("Nessa solene estagnação", pode ler-se em "Relicários-I"), numa aspiração que o sujeito lírico expressa no poema "Nocturno":

"Se se estagnasse esta inefável noite,
Envolvendo a minha alma combalida
E nunca mais a fustigasse a vida
Esse brutal, esse temido açoite!"

Quanto ao mar, também ele se opacizou, se solidificou, tornando- se um "mar entorpecido" ("Tarde sonhadora"), que "dorme espelhado", transformado num "mar de aço polido" (soneto "Olhando os longes"). Processos de **dissolução** e de **solidificação**, tal como encontrámos na poesia de Rodenbach.

Em 1893, Roberto de Mesquita publicou um poema intitulado "Em Outubro" na revista *Os Novos* de Coimbra. Na segunda quadra podemos ler:

"É uma mágoa sem fim, uma tristeza doentia,
Uma saudade do quer que é, remoto, ausente...
Uma nostalgia *d´au-delà*, uma nostalgia
Dum País esfumado ao longe vagamente..."

O adeus à beira-mar, sendo o mais literário, é sem dúvida o mais terrível dos adeuses ("O mort, vieux capitaine, il est temps! levons l´ancre!", diz o célebre verso de Baudelaire) e a sombra de Caronte, o inevitável barqueiro ou capitão, subjaz sempre inevitavelmente a essas partidas.

Na poesia de Mesquita, aquilo (o País) a que o sujeito aspira é "esfumado", é "longínquo", é "vagamente"... E o meio para o atingir (o mar) é "baço", é "opaco". Conjugação dos dois processos para uma estagnação e imobilização totais, envolvendo o próprio sujeito lírico, que acaba por desistir da viagem.

Podemos ainda ler noutro poema, a que Roberto de Mesquita deu o título significativo de "Eu":

"O que me importa a pátria, a terra, tudo enfim
/.../
Se me vou extinguir e o Eu que vibra em mim
Não será mais a alma /.../"

Senhor, porque fizeste a Vida fragmentada,
Em vidas dum momento - enxame miserável?
Não ser a natureza inteira unificada
Numa alma como Tu omnipotente, estável!"

É assim a recusa da viagem, através de "um mar de aço polido", que constitui a última tentativa desesperada de firmar ou reter o essencial, evitando a tal "fragmentação" do sujeito, que seria o tópico primordial da poesia do século seguinte e que Roberto de Mesquita, tal como Georges Rodenbach, poeticamente intuiu.

Notas

* Comunicação apresentada ao IVº Congresso da Associação Portuguesa de Literatura Comparada (Évora, Maio de 2001).

[1] MAETERLINCK, Maurice, *Le "Cahier Bleu"*, Bruxelles, Editions de la Fondation Maurice Maeterlinck, 1977, fº 35, p.138 (sublinhado nosso).

[2] FAVRE, Yves-Alain, "L´univers de G. Rodenbach », in *La Licorne*, nº 12, 1986, p.64.

[3] BACHELARD, Gaston, *L´Eau et les Rêves*, Paris, Librairie José Corti, 1942, p.55.

[4] DURAND, Gilbert, *Les Structures Anthropologiques de l´Imaginaire*, Paris, Bordas, 1969, p.107.

[5] COELHO, Jacinto do Prado, "R.de Mesquita e o simbolismo", Prefácio a *Almas Cativas e Poemas Dispersos*, Lisboa, Ática, 1973, p.9.

Bibliografia

MESQUITA, Roberto de, *Almas Cativas e Poemas Dispersos*, Lisboa, Ática, 1973.

RODENBACH, Georges, *La Jeunesse Blanche*, Paris, Fasquelle, 1913.

Le Miroir du Ciel Natal, Paris, Charpentier, 1898.

Le Règne du Silence, Paris, Fasquelle, 1891.

Les Vies Encloses, Paris, Charpentier, 1896.

Termos em discurso

Manuel Célio CONCEIÇÃO
(Universidade do Algarve)

A terminologia ocupa-se do estudo e da descrição de vocabulários técnicos e científicos, considerados como subconjuntos de unidades lexicais de um sistema linguístico usados em situações de interacção comunicativa, no âmbito de um determinado domínio do saber ou de uma esfera de actividade humana. Trata-se de um domínio interdisciplinar que, para além de conhecimentos linguísticos, envolve conhecimentos de natureza pragmática e extralinguística, conhecimentos oriundos das ciências da cognição e dos domínios do saber em que se usam esses vocabulários.

No quadro das ciências da linguagem, considera-se para o estudo terminológico a construção linguística do discurso, ou seja, a verbalização que envolve a denominação (morfologia e semântica) na sua realização discursiva (sintaxe e análise do discurso). Os discursos em que se actualizam as unidades terminológicas têm enquadramentos pragmáticos e editológicos específicos que caracterizam a sua redacção e divulgação e que especificam as situações de interacção comunicativa em que ocorrem. Os termos que são usados nesses discursos são denominações de conceitos relativos a domínios específicos.

A grande problemática em terminologia continua a ser a relação entre conceitos e denominações e a relação entre unidades terminológicas e unidades lexicais não terminológicas. A delimitação destes conceitos leva, depois, à questão do acesso à informação veiculada pelas denominações ou outros processos de verbalização de conhecimentos em discurso.

Do ponto de vista teórico, para analisar os termos em discurso, no seguimento de Conceição (2001), encaramos os dados terminológicos no quadro das perspectivas da teoria comunicativa da terminologia (Cabré, 1999), da abordagem sociocognitiva proposta por Temmerman (2000) e da socioterminologia (Gaudin, 2002).

Afirmar que se estudam os termos nas suas realizações discursivas subentende uma concepção específica das unidades terminológicas e implica uma abordagem essencialmente semasiológica.

As unidades terminológicas devem ser consideradas como unidades lexicais que apresentam particularidades específicas no que respeita à sua relação com o referente, com significantes, que podem incluir representações não alfabéticas ou não silábicas, e com significados, supostamente, mais precisos e mais controlados pela situação de interacção comunicativa em que ocorrem, verbalizando conceptualizações num domínio particular.

As unidades terminológicas são, então, consideradas, na nossa perspectiva, como unidades lexicais com estatuto específico que lhes é atribuído pelas condicionantes cognitivas, discursivas e sociais; denominações de conceitos, ou seja, sínteses verbalizadas de elementos do esquema definicional que estabelecem a relação entre traços conceptuais e traços de denominação. Trata-se de "units of understanding", seguindo a terminologia Temmerman (2000). Esta denominação engloba as características acima enunciadas e salienta que os termos veiculam conhecimentos e permitem a sua compreensão/interpretação.

O estudo da terminologia, nesta perspectiva em que se estuda a verbalização de significados, de conceitos e de conhecimentos, é, assim, também visto como um estudo de relações

entre linguagem/língua/discursos e cognição e os seus resultados põem em evidência não só aspectos linguísticos mas também aspectos cognitivos da representação verbal dos conhecimentos e da construção cognitiva dos significados.

Os dados para o estudo terminológico, de acordo com estas concepções, são, portanto, extraídos de manifestações discursivas das designadas línguas de especialidade[1]. Segue-se, então, uma abordagem semasiológica, utilizando como material para análise, *corpora* de discursos de especialidade à luz de metodologias usadas na linguística de *corpora* e tirando partido de potencialidades da informatização desses *corpora*, utilizando metodologias de extracção e análise da informação linguística facultadas pela linguística computacional. Estas opções teórico-metodológicas inserem-se, por isso, no âmbito da terminologia textual. Neste quadro, deve ser levantada a questão dos critérios de constituição dos *corpora*, que aqui não desenvolvemos, de forma a fundamentar, da melhor forma, a escolha feita, interessando não apenas a especialidade e o grau de especialização a que os discursos seleccionados dizem respeito, mas também, e sobretudo, os aspectos extratextuais que os caracterizam como a autoria, o veículo de divulgação utilizado e a intenção com a qual foi produzido[2].

Estudar os termos em discurso é, desta forma, fazer o estudo do funcionamento discursivo das unidades terminológicas[3] actualizadas em contextos comunicativos e sociais específicos. A concepção das unidades terminológicas acima exposta, assim como a abordagem semasiológica com que encaramos o trabalho terminológico, baseiam-se numa concepção dinâmica da significação cuja (re)construção é determinada por aspectos relacionais inerentes à estruturação discursiva e aos aspectos sociais, comunicacionais, editológicos e cognitivos que condicionam e caracterizam o discurso. Os conceitos e as categorias verbalizados são considerados unidades não necessariamente fixas por serem, em grande parte, dependentes do contexto e de saberes prévios de quem os verbaliza e interpreta.

No sentido de aceder ao conhecimento da especialidade e à produção de conhecimento, uma vez que este é um dos objectivos da ciência terminológica, partimos da análise da construção discursiva, evidenciando a forma de encenação discursiva/comunicativa do saber, que é, também, uma forma de socialização dos conceitos. Propomos, por isso, uma metodologia que visa identificar sequências de reformulação discursiva para, depois, analisar a informação veiculada. Situamo-nos em contextos diversificados tais como a terminografia, a lexicografia de especialidade, a redacção técnica, o ensino das línguas de especialidade ou a tradução.

Defendemos uma análise de processos e de mecanismos de construção da informação textual, partindo da identificação, em contextos, de sequências de reformulação, considerando que estas sequências evidenciam processos cognitivos e linguísticos inerentes ao processo de verbalização dos conhecimentos. O acesso ao conhecimento verbalizado nos discursos técnicos e científicos é uma questão prioritária para o leitor/utilizador destes discursos, sendo-lhe requeridos conhecimentos sobre o domínio a que o discurso diz respeito, para além dos conhecimentos linguísticos de língua corrente e do funcionamento da língua (terminologia e não só) na respectiva especialidade[4].

O estudo dos termos em discurso e as informações conceptuais e denominativas que daí se extraem enfatizam o lugar da terminologia no âmbito das ciências da linguagem, dado que parte do princípio segundo o qual as unidades terminológicas são unidades lexicais que ocorrem em contextos específicos e que denominam conceitos sincronicamente delimitáveis no seio de domínios específicos do conhecimento ou de esferas de actividade particulares.

Uma reformulação terminológica é uma sequência discursiva, de alguma forma estereotipada, em que ocorrem o termo, um conector de reformulação e a reformulação propriamente dita. No exemplo 1,

(1) O etanol, embora não seja um medicamento, ...

etanol é o termo, *embora* é o conector de reformulação e a sequência iniciada por *não seja um medicamento* é a reformulação.

Na construção de qualquer discurso, um enunciador sente a necessidade de retomar as suas afirmações e de as verbalizar de forma diferente para encadear a informação e os conhecimentos que pretende transmitir. Em termos formais e estilísticos, a reformulação, feita, entre outros, por paráfrase, por anáfora ou por catáfora, visa evitar a repetição. Em termos da arquitectura cognitiva do discurso, a reformulação é feita, por exemplo, para explicar, para corrigir, para desenvolver, para retrointerpretar, para refutar informações anteriormente verbalizadas ou até para fornecer definições textuais de termos. Em suma, a reformulação é uma consciencialização da eventual falta de adequação do discurso ao universo de referência ou às condições de interacção e ao processamento da informação pretendido. Sendo a reformulação uma constante de qualquer discurso, independentemente da sua relação ou não com uma especialidade, no âmbito da investigação em terminologia, uma unidade terminológica é, assim, reformulada em discurso, para explicitar o seu conteúdo semântico e cognitivo, para refutar o seu uso, para corrigir a denominação, entre outros. Ainda que de um ponto de vista meramente discursivo as reformulações comecem por ser repetições totais ou parciais em contexto diferente, na nossa óptica estas estratégias de construção discursiva:

- contribuem para a categorização e facilitam a progressão da compreensão;
- facilitam a construção e a representação de conceitos no discurso;
- são acontecimentos estruturados que funcionam no interior de modelos cognitivos;
- têm natureza metalinguística e metacomunicativa sobre a língua e sobre a interacção comunicativa;
- correspondem a redes semânticas que estimulam processos cognitivos de inferência e de dedução que se completam pela interpretação do implícito, dos conteúdos semânticos e dos índices transfrásicos;
- promovem a construção do conhecimento.

Ainda que não possamos aqui especificar aspectos da questão da identificação de termos, lembramos que ela é uma das principais tarefas do terminólogo. Esta identificação tem sempre em conta os contextos em que ocorrem. É da análise atenta destes contextos e das ocorrências, no seguimento, por exemplo, da perspectiva *key-word-in- context* (KWIC), que decorre a verificação da existência de sequências de reformulação discursiva e terminológica. Como afirmou Carreira (1999: 245), "l'étude des reformulations textuelles fournit ainsi au linguiste un ancrage lui permettant de cerner certains liens entre des choix énonciatifs et des effets interprétatifs".

O estudo das reformulações visa, portanto, aceder a traços conceptuais através da construção discursiva da significação e obriga a considerar, no âmbito da terminologia as relações entre denominações, entre denominações e o que acerca delas é dito no discurso e entre as unidades terminológicas.

Enquadrado o conceito de reformulação terminológica no âmbito desta nossa perspectiva da ciência terminológica, importa, então mostrar a metodologia de identificação das sequências de reformulação.

A identificação das sequências de reformulação poderia partir da análise dos contextos e das ocorrências dos termos do domínio previamente identificados, aplicando ao *corpus* um dicionário[5] previamente estabelecido, o que seria muito moroso e que não permitiria extrair novos termos que não constassem do referido dicionário.

Considerando os elementos de encadeamento frásico e de coesão textual e, especificamente, as investigações feitas sobre conectores reformulativos, sobretudo Rossari (1997 e 2000), assim como trabalhos sobre tipologias da reformulação no âmbito da terminologia, Chukwu e Thoiron (1989), e uma metodologia já testada (Conceição, 2001), propomos que a pesquisa das reformulações no *corpus* seja feita a partir dos contextos e das ocorrências desses conectores e marcadores. Seleccionados estes contextos e estas ocorrências, que constituem o *corpus* de análise, numa segunda etapa pesquisar-se-á por coocorrências os casos em que os referidos conectores surgem junto a um termo do domínio. Feita esta pesquisa, teremos o conjunto dos contextos de termos seguidos (ou eventualmente precedidos, consoante o tipo de estruturação sintáctica) de conectores de reformulação.

A última etapa para a identificação das sequências de reformulação consiste na verificação de cada uma da co-ocorrências acima descritas, no sentido de se verificar se efectivamente correspondem a reformulações.

Estas etapas podem ser feitas de forma semi-automática, dado se tratar de um *corpus* informatizado, e desde que se utilize "software" adequado à análise de concordâncias que permita a construção sucessiva de filtros de pesquisa.

A análise destas sequências e a sua posterior sistematização facilitarão a extracção de informação (de ordem cognitiva, denominativa e discursiva) e o acesso aos conhecimentos verbalizados. Pode, então, proceder-se à extracção da informação aduzida pela reformulação.

Para esta sistematização, consideramos que cada designação de um conceito, ou seja cada ocorrência discursiva da sua denominação ou de uma das suas denominações, nunca o delimita inteiramente e cada verbalização ajuda a esta delimitação. As diferentes verbalizações, resultantes de diferentes níveis de conceptualização, evidenciam a multidimensionalidade das denominações terminológicas e dos termos, e permitem que as informações delas extraídas possam ser utilizadas com fins diversos para além da mera definição terminológica.

A análise das sequências reformulativas permite evidenciar aspectos como[6]:

- a presença de outros no discurso (*como dizem / afirmam / defendem / consideram, alguns autores*);
- marcas da não assunção de responsabilidade das afirmações (*segundo as afirmações de X*);
- marcas da reivindicação de autoridade (*como defendemos / demonstrámos em*);
- informações relacionadas com o nível de língua (*termo popular, termo erudito, vulgarmente*);
- dados sobre o processo de categorização / conceptualização e sobre relações lexicais (*também designado, com o mesmo significado, incluem-se em*);
- informações sobre harmonização terminológica (*preferimos, é de preferir a designação, termo incorrecto*);

- a presença de variantes ou de abreviaturas (*X ou Y, X também chamado / designado Y*);
- informações sobre o domínio ou sobre os domínios conexos (*que em X designa, aqui considerada como*);
- a explicitação de mudanças conceptuais ou denominativas (*antes designado / chamado / considerado, por outros designado / chamado / considerado, anteriormente*);
- paráfrases explicativas (*por outras palavras, ou seja, isto é*);
- exemplificações (*por exemplo*).

A análise das reformulações e a sistematização da informação nelas contida é feita concebendo a existência de quatro grandes tipos de relações entre os valores cognitivos e semânticos do reformulado (X) e da reformulação (Y), a saber:

- X =Y, em que estaremos, aparentemente, em presença de sinonímias ou de co-hiponímias;
- X > Y, em que encontraremos relações do tipo hiperonímico ou holonímico;
- X < Y, que mostra a existência, por exemplo, de hiponímias ou meronímias;
- X ≠ Y; relação que pode pôr em evidência, por exemplo, correcções ou precisões terminológicas, assim como informações de categorização cognitiva do conhecimento não reveladas pelas relações anteriores.

De facto, a partir da análise de reformulações de dados de construção discursiva, de marcas de conceptualização e de elementos de verbalização (de tipo denominativo, fraseológico ou colocacional), podemos, com maior precisão, aceder aos conhecimentos verbalizados no discurso. Será assim mais fácil a redacção de definições, a harmonização terminológica e, numa óptica de tradução, este acesso à informação na língua de partida delimita os conhecimentos e facilita a escolha das verbalizações correspondentes nas línguas de chegada.

A informação a que se acede, a partir da análise das sequências reformulativas em discursos de especialidade, refere-se a unidades lexicais e discursivas, a relações lexicais, a mudanças conceptuais e/ou mudanças denominativas, a construções sintácticas (relação reformulado / reformulação, determinada pelo tipo de conector), a aspectos da comunicação especializada, considerando sempre a situação de comunicação, de difusão e de recepção do conhecimento.

De acordo com o que acima é afirmado, podemos distinguir três grandes classes/tipos de reformulação que são as reformulações discursivas, as reformulações denominativas e as reformulações da vertente cognitiva das unidades terminológicas e do semantismo correspondente.

O primeiro tipo de reformulações refere-se à ancoragem do processo comunicativo no espaço discursivo, mostra traços das operações de construção da sequência de exposição dos conhecimentos. Esta informação tem particular interesse para a redacção técnica e científica, para além do interesse em actividades de indexação, por exemplo.

O segundo tipo fornece informações sobre a denominação; informações que interessam, por exemplo, para a harmonização terminológica e para a tradução técnica e científica.

As reformulações do terceiro tipo ajudam a delimitar conceitos e, logo, a estabelecer conceptologias e ontologias, estruturando os domínios do saber e das esferas de actividade, além de exporem traços conceptuais, definições textuais, enumerações, acepções particulares, ou seja, são de grande importância para a delimitação dos conceitos e para a redacção de definições terminológicas.

Os três tipos fornecem informações pertinentes para o estudo terminológico em geral e para todo o tipo de trabalho a desenvolver com os discursos de especialidade.

O estudo das reformulações nos discursos especializados revela, portanto, a teatralização dos significados que reconstrói saberes, aos quais podemos aceder pelas reformulações feitas em discurso, e revela os mecanismos pelos quais um emissor transforma o seu conhecimento em signos linguísticos, para além de justificar escolhas de significado e de denominação. Este processo evidencia os aspectos cognitivos inerentes à produção discursiva e às terminologias, pois as verbalizações revelam categorizações e as respectivas estruturas (relações intra e intercategoriais) e pode, eventualmente, vir a ajudar para a concepção e para a compreensão de modelos cognitivos com relevância para a inteligência artificial.

A nossa proposta visa, por isso, aceder a uma reconstrução exaustiva e rigorosa dos conhecimentos verbalizados e aos modos da representação discursiva da significação. A sistematização dos resultados desta análise tem grande interesse para a construção de ontologias e para a constituição de bancos de conhecimentos terminológicos tão completos quanto possível, assim como para a investigação nos domínios a que se refere a comunicação especializada.

Notas

[1] A denominação língua de especialidade, ainda que consagrada, é por vezes ambígua e confundida com língua para fins específicos, língua em especialidade, língua da especialidade, língua especializada, entre outros. Veja-se a discussão do conceito correspondente apresentada, por exemplo, por Kocourek (1991) e por Lerat (1995). Na perspectiva da ciência terminológica que defendemos, desenvolvida em Conceição (2001), esta denominação poderia ser substituída por outra denominação, mais transparente: discursos em especialidade.

[2] A título de exemplo, lembremos que no caso da área das tecnologias (sobretudo nas grandes multinacionais) os discursos produzidos em contexto empresarial, ainda que muito especializados, não são escritos por especialistas mas por redactores técnicos, o que pode, de alguma forma, falsear as análises de processos cognitivos e as inferências que se possam fazer. É óbvio que um discurso de especialidade escrito por um especialista e um discurso de especialidade escrito por um redactor técnico actualizam processos cognitivos e até, eventualmente, denominações e significações diferentes. Sublinhe-se que em algumas instituições empresariais ou laboratórios, por exemplo, existem mesmo livros de estilo que os redactores devem seguir.

[3] Para além das unidades terminológicas, é de grande interesse considerar neste âmbito também as fraseologias ou paráfrases denominativas que correspondem a verbalizações de conceitos específicos mas que não têm (ainda) denominação fixa.

[4] Veja-se o estudo apresentado em Conceição (2003) sobre a compreensão da leitura em língua estrangeira de especialidade.

[5] O conceito de dicionário que aqui é usado corresponde a lista de palavras (neste caso de termos), na acepção que é dada a este termo em linguística computacional.

[6] A seguir a cada um dos aspectos indicamos, em itálico e entre parêntesis, exemplos de marcas de reformulação ou de conectores reformulativos que permitem encontrar esses aspectos nas reformulações extraídas de um *corpus*. Saliente-se que o conceito de conector reformulativo é muito abrangente e que determinada expressão linguística só pode ser classificada como conector de reformulação ao nível do discurso e não ao nível da língua. Em Conceição (2001) distinguimos índice de reformulação de conector de reformulação.

Referências

Cabré, Maria Teresa, 1999, *La terminología, representación y comunicación*, Barcelona, IULA.

Carreira, Maria Helena, 1999, "La reformulation et ses effets dans la presse portugaise et française", in *Travaux et documents*, nº 4, pp. 245-266.

Chukwu, Uzoma e Philippe Thoiron, 1989, "Reformulation et repérage des termes", in *La Banque des Mots*, nº especial, pp. 23-50.

Conceição, Filomena, (2003), *A compreensão da leitura em Inglês – um estudo de caso em língua estrangeira de especialidade*, dissertação de Mestrado em Didáctica das Línguas e das Culturas Modernas, Faro, Universidade do Algarve.

Conceição, Manuel Célio, 2001, *Termes et reformulations*, tese de Doutoramento em Linguística, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.

Gaudin, François, 2002, *Socioterminologie*, Louvain-la-neuve, Duculot.

Kocourek, Rostilslav, 1991, *La langue française de la technique et de la science*, Paris, La documentation française, 2ª ed.

Lerat, Pierre, 1995, *Les langues spécialisées*, Paris, PUF.

Rossari, Corine, 1997, *Les Opérations de reformulation, analyse du processus et des marques dans une perspective constrastive Français-Italien*, Berna, Peter Lang.

Rossari, Corine, 2000, *Connecteurs et relations de discours: des liens entre cognition et signification*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

Temmerman, Rita, 2000, *Towards new ways of terminology description, the sociocognitive approach*, Amsterdão, John Benjamins.

A negação do Tempo

Clara Nunes CORREIA
(Universidade Nova de Lisboa)

Preâmbulo: Fui aluna da Professora Maria Emília Marques na licenciatura e com ela aprendi a descobrir como se podia a partir de uma frase, ou até de uma palavra, trabalhar sobre um conjunto de princípios que explicassem como funciona uma Língua. A Professora Maria Emília Marques foi marcante enquanto minha orientadora da dissertação de mestrado. Ao entusiasmar-me a trabalhar sobre textos de Raul Brandão ensinou-me a pensar nos valores que as palavras ganham quando se constituem em texto e como se desencadeiam os novos valores que permitem entendê-las de uma forma diferente. Quando me convidou para dar aulas na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas senti esse convite inesperado como mais um desafio irrecusável. Nos anos em que trabalhei directamente com ela descobri que os desafios eram diários, mas que a Professora Maria Emília, por estar ali, seria alguém em quem podia confiar. Por razões diversas não nos vemos muitas vezes, mas quando nos encontramos o tempo perde sentido e continuamos uma conversa só aparentemente interrompida. E, mesmo sem marcarmos o próximo encontro, ambas sabemos que a conversa vai continuar. Este pequeno texto terá este fim: contar-lhe o que descobri quando voltei a ler 'O Gebo e a Sombra' de Raul Brandão.

1. (Re)ler Raul Brandão – e sobretudo os textos de teatro - obriga a um exercício de autodisciplina. Não são textos fáceis, nem textos divertidos. A condição humana é retratada de forma crua, as personagens são construídas rigorosamente para existirem sempre. São retratos sem tempo: há 'Gebos' e 'Teles' por todo o lado, o 'Sr. Milhões' e o 'Governador Civil' não existem, mas todos os conhecemos; as 'Candidinhas' cruzam-se connosco e falam da vida nos mesmos termos, como se estivessem a representar num palco muito real. O que dizem estas personagens? Contam histórias terríveis, mas sobretudo contam histórias. E essa forma de contar faz de Raul Brandão uma referência obrigatória da literatura portuguesa. Para além de todas as questões literárias – que não fazem parte deste texto – há uma outra vertente na obra de Raul Brandão que se prende com as formas linguísticas recorrentes utilizadas pelas personagens. Neste trabalho tentarei mostrar como é marcada a categoria gramatical tempo e como essa categoria ajuda a construir o valor daquilo a que chamarei a 'atemporalidade existencial', uma das características, em meu entender, mais marcantes dos textos de Raul Brandão de que 'O Gebo e a Sombra'[1] constitui um bom exemplo.

2. A definição de um texto de teatro passa inevitavelmente pela caracterização dos diálogos que as personagens mantêm entre si. Numa leitura de 'O Gebo e a Sombra' poderemos encontrar quer uma sistematicidade no uso dos tempos gramaticais (quase sempre o Presente do Indicativo apresentando múltiplos valores) – quer uma aparente estabilidade definida a partir de uma relação de identificação/diferenciação em oposição a uma relação de ruptura na relação que as diferentes personagens estabelecem ao longo do texto. Constrói-se, tendo em conta estes dois planos, a representação linguística de uma dualidade entre o que se afirma e o que se nega, isto é, as formas linguísticas são responsáveis pela representação de processos complexos que veiculam

uma tensão entre pólos intrinsecamente opostos: o bem e o mal, a vida e a morte, a riqueza e a pobreza. Estas formas de oposição são as características básicas que levam a que, no seguimento de Danon-Boileau 1987, se possa ver este texto como um bom exemplo das relações linguísticas que permitem entender os processos complexos de negação e denegação (*Verneinung*) caracterizadores dos textos de Raul Brandão. Estes processos tornam-se evidentes no jogo intersubjectivo definido entre as personagens. Este é entendido como o resultado das diferentes operações de localização abstracta, tal como foram definidas por A. Culioli[2]. A partir da análise dos marcadores pronominais (ou de formas linguísticas nominais com o mesmo valor) em que "(...) 'ele' é marcador de um sujeito de enunciado que nunca poderá ser enunciador (...)"[3], definido como estando em ruptura com o 'eu' e o 'tu' – potencial sujeito enunciador – poder-se-á entender a forma como as personagens estabelecem, por um lado a aproximação de um EU-TU e, por outro, a distanciação com um ELE de quem se fala, como se poderá ver pelo seguinte excerto

Sofia - Teve notícias?
Gebo - Pior que notícias. (...) Pareceu-me vê-lo...(...)
Sofia - O João!
Gebo - Vi uma sombra na noite
(...)
Sofia - E o outro, viu-o?...Se ele vem por aí
Gebo - Aqui?... Não vem. Se... Nem seria ele. Alguma sombra que desapareceu e mais nada.
[GS: 28/29]

A terceira pessoa é, assim, responsável pela construção da história que se conta, delimitada espacialmente por um mesmo cenário. As formas pronominais permitem os reajustamentos intersubjectivos e definem, em momentos diferentes do texto, uma dinâmica narrativa que permitirá, na parte final da peça, uma mudança de paradigma relacional entre as personagens: o EU/TU inicial – Gebo e Sofia – é desfeito, associando-se ao EU – Gebo – o ELE – João – que ganha, agora o estatuto de co-enunciador –TU – o que obriga a uma reinterpretação do sentido global do texto donde se partiu inicialmente:

Gebo – Então temos música no prédio?
(...)
Gebo – Sou eu ... sou eu, é verdade... Que querem? (...) Sou eu. Que estavam vocês a fazer? (...) Que estão vocês a olhar para mim espantadas? Sou eu...(...) Não há por aí nada que se beba?
Sofia – Pai!
(...)
Gebo – (...) a gente só não se arrepende do mal que faz neste mundo.
João – Só (...)
Gebo – Ah, és tu? És tu, anh?
João – Sou eu, velho (...)
Gebo – Velho é o diabo! (...) Então não há por aí nada que se beba?
João – Vamos beber lá fora. [GS: 97/98]

Esta mudança é ainda marcada pela oposição dos tempos gramaticais usados, nomeadamente por Sofia, entre o Presente do Indicativo "(...) Se a gente faz tudo isto e é tudo inútil... (...) [GS: Sofia: 76] e o PPS da sua última fala, quando perde o estatuto de coenunciadora em relação à personagem Gebo: "(...) Foi tudo inútil! Foi tudo inútil!" [GS: Sofia: 98], funcionando

aqui o PPS como delimitador de um sub-intervalo temporal, construindo-se um valor perfectivo, temporal e aspectualmente delimitado.

3. As relações que se estabelecem sob o ponto de vista da construção do tempo gramatical neste texto, podem ser vistas como marcadoras dos mesmos valores de identificação/diferenciação *versus* ruptura que acompanham a delimitação dos valores de intersubjectividade definidos anteriormente.

Se nos centrarmos nas formas dos tempos gramaticais verificamos existirem valores diferenciados associados ao Presente do Indicativo. Estes diferentes valores – valores de simultaneidade (identificação com o Tempo da Enunciação) ou de ruptura (quando há construção de um valor habitual) ou ainda valor estrela (no caso de enunciados genéricos), para além do valor de diferenciação – que é visível sobretudo na construção dos valores de posterioridade das formas de Presente do Indicativo – são construídos nas diferentes situações enunciativas.

De entre as diferentes formas verbais centrarei a atenção naquelas que são responsáveis pela construção de valores de atemporalidade – isto é, pelas sequências onde existe ou um valor de 'genericidade', ou um valor 'habitual'. São estas formas que permitem projectar a sequencialidade da acção – história que se conta – num espaço atemporal. Há, assim, uma forma de (de)negação que resulta da interrelação definida entre o tempo da narração – simultâneo ao Tempo da Enunciação – com um não-tempo, projectado nas diferentes enunciações como um hábito ou como um valor de lei – validado para todas as dimensões temporais. São disto exemplos algumas falas das diferentes personagens de que saliento

(...) a felicidade na vida é não acontecer nada (...) [GS: Gebo: 39]
(...) nem toda a gente pode viver a mesma vida(...) [GS: Gebo: 56]
(...) há quantos anos faço todos os dias as mesmas coisas? (...) [GS: Sofia: 25]
(...) talvez seja o hábito. É a gente fazer sempre o mesmo trabalho e dizer sempre as mesmas palavras (...) [GS: Gebo: 40]

Para a caracterização dos valores de genericidade tomarei a definição de Lyons (1977), que considera um enunciado como genérico quando é marcado, simultaneamente, como não-temporal (nos dois sentidos do termo em inglês, i.e., 'timeless' e 'tenseless'), e não- aspectual, havendo uma única proposição genérica (formalmente (x)(Lx-Fx)[4]) que está subjacente a qualquer enunciado genérico, independente das marcas de determinação nominal presentes[5].

Aceitando como básica esta proposta, será, contudo importante, poder-se delimitar o tipo de predicados que ocorrem num enunciado genérico. Encontramos em Martin (1989: 12 e 13) uma proposta que pretende ser exaustiva na definição desses predicados. Martin defende que na genericidade verbal – ao contrário do que Lyons preconiza – aspectualmente todos os predicados verbais se incluem no grupo dos estativos, de acordo com a tipologia de Vendler (1967), podendo ser esse valor marcado como 'estatividade' primária ou secundária (modificada ou derivada). No primeiro caso integrar-se-iam os enunciados genéricos tradicionais como

(1a) O homem é mortal

ou enunciados com valor 'disposicional', como

(1b) O Pedro é inteligente

e, no segundo grupo

(1c) O homem descende do macaco
(1d) O Pedro fuma
(1e) O homem morre mais cedo do que a mulher

Nestes três últimos exemplos, os predicados verbais, não sendo estativos, ganham esse valor. Note-se, no entanto que se estes exemplos mostram que, por um lado, sob o ponto de vista aspectual, os predicados genéricos são definidos como pertencentes a uma classe determinada, por outro lado, esta característica, por si só, não é suficiente para caracterizar aquilo a que chama a genericidade verbal.

É com este objectivo que é definido um paradigma de condições que o predicado verbal deverá satisfazer para que exista genericidade:

> "a) o predicado verbal deverá ser marcador de valores de 'iteratividade' que se caracterizem como lei (...)
> b) o predicado deverá marcar uma propriedade característica do sujeito, propriedade essa que deve ser distintiva em relação a outros sujeitos. (...)" (op.cit.: 13)

Os princípios apresentados acima parecem ser suficientes para a definição da genericidade manifestada na diversidade de enunciados, aceitando-se que os exemplos (como (1b) e (1d)) são representativos de enunciados genéricos em sentido lato.

Ao apresentar uma dualidade de genericidade em que ou há uma predicação sobre a totalidade da classe, ou há percurso sobre uma classe virtual, Martin mostra que o que distingue os SNs são as diferentes operações que lhes são subjacentes, podendo existir ou extracção de um elemento da classe como representante de toda a classe, ou percurso sobre a totalidade dos elementos da classe. No primeiro caso incluem-se exemplos como (2a), no segundo exemplos como (2b):

(2a) Um gato tem quatro patas
(2b) Todo o gato tem quatro patas

Para Martin (entre outros) a diferença entre (2a) e (2b) reside no tipo de 'verificação' feita sobre o predicado: em (2a), ao construir-se uma classe aleatória, o predicado 'é verificado' pelo indivíduo, ou grupo de indivíduos, sobre o qual se predica uma propriedade; em (2b) existe uma 'verificação exaustiva' sobre o predicado. Os marcadores utilizados, num e noutro caso, são, naturalmente, diferentes.

Em Karolak (1989: 99) a partir do modelo da gramática que propõe – gramática de base semântica – a oposição que se verifica, segundo esta proposta, entre enunciados genéricos e enunciados específicos baseia-se nas diferenças de predicados constitutivos da proposição em que um predicado atemporal define um enunciado genérico e um temporalmente marcado um enunciado específico. (*ibidem*)

Ao definir-se que "(...) la généricité relève du domaine des occurrences possibles, et exclut la construction d'occurrences isolées munies de valeurs référentielles particulières (...)" (Culioli 1989: 187), defende-se que, nos enunciados genéricos, existe uma operação subjacente – a operação de percurso – prevendo-se que o tipo de ocorrências de noções que podem fazer parte de um enunciado genérico estão, deste modo, limitadas às possibilidades de se fazer incidir sobre essas ocorrências esta operação: "(...) só há percurso de elementos de uma classe quando a noção que define intensionalmente esses elementos pertence à categoria 'discreto' ou 'discretizável'. (...)"

(Campos 1991). Esta restrição parece ser importante para a redefinição destes enunciados. Saliente-se que o valor temporal-aspectual dos predicados presentes em enunciados genéricos deverão poder ser compatíveis com as características dos nominais presentes nos enunciados. Assim, se nos centrarmos nos valores da determinação verbal, é possível definir uma aproximação entre as classes de nominais e as diferentes tipologias temporais-aspectuais (cf., entre outros, Campos [1996] 1997). Deste modo será importante sublinhar que o presente genérico funciona como marcador, dentro da determinação verbal, da operação de percurso. Note-se que uma das características deste tempo gramatical é a de ser atemporal (tal como Lyons propôs), isto é, tal como acontece com as ocorrências nominais, percorrem-se todos os momentos possíveis de uma predicação sem que haja fixação num momento determinado.

A opção teórica defendida anteriormente parece poder justificar, a partir da relação estreita existente entre determinação nominal e determinação verbal, a assunção de que, para que haja genericidade, ter-se-á que ter em conta a existência de operações que se manifestam diferentemente nos enunciados. Se os determinantes nominais, por si só, não são suficientes para delimitar a oposição entre genericidade e especificidade, a presença do presente genérico parece ser o elemento constante que vai estabilizar essa oposição. Por outro lado, o valor dos determinantes, associado a Ns com determinadas características semânticas, poderá ser considerado como um elemento fundamental na aceitação de diferentes tipos de genericidade, considerando-se os enunciados habituais (ou caracterizadores) como um desses tipos. Adverbiais como 'habitualmente', 'sempre', 'todos os dias' marcam, linguisticamente, os diferentes tipos de operação de percurso. No entanto na análise destes enunciados poderão ser definidos valores aspectuais diferentes.

Se partirmos de exemplos, propostos por Desclés 1980 como

(3a) O João joga bridge todas as semanas
(3b) O João escreve os romances em dois dias

verificamos que ambos os enunciados têm valor habitual, apresentando, no entanto, características aspectuais diferentes. Desclés (*ibidem*) propõe que a diferença verificada entre estes exemplos deva ser tratada de acordo com o conceito de 'sub-intervalo'. Assim, em (3a) existe uma sequência de ocorrências de intervalos fechados, que marcam o valor 'habitual' do enunciado. Neste caso, há percurso (temporal) de uma classe discreta; no segundo exemplo, existe uma operação suplementar de determinação que marca a conclusão do processo para cada uma das ocorrências.

Na análise das sequências retiradas de 'O Gebo e a Sombra', poderemos encontrar alguns exemplos que corroboram as propostas teóricas definidas acima, sublinhando-se, para cada grupo de exemplos escolhidos, as especificidades caracterizadoras dessas sequências.

Assim destacarei como tendo valor habitual sequências como

> (...) há quantos anos faço todos os dias as mesmas coisas? (...) [GS: Sofia:25]
> (...) talvez seja o hábito. É a gente fazer sempre o mesmo trabalho e dizer sempre as mesmas palavras (...) [GS: Gebo: 40]
> (...) É isto que vocês fazem às noites? Todas as noites? sempre?... (...) [GS: João: 53]

Cada um dos exemplos é marcado quer pelas formas do Presente do Indicativo, quer por marcadores adverbiais como *sempre*, *todos os dias*, *todas as noites*, que lhes conferem um valor de iteratividade, sendo evidente a sequencialização de sub-intervalos temporais tal como Desclès os definiu. As formas nominais que ocorrem nestes exemplos têm um valor específico, sendo, por isso, delimitadas enquanto ocorrências quantificáveis. Como ponto relevante a destacar

nestas sequências note-se que, na fala de João, a interrogação construída visa por um lado o distanciamento de um EU - Sujeito Locutor – em relação a um TU. A repetição dos adverbiais *às noites/ todas as noites/ sempre* marca o valor retórico desta interrogação, uma validação implícita de uma pseudo não-validação. O Sujeito constrói intrinsecamente um outro espaço-tempo em que explicita (ou antecipa) uma mudança que se completa com a asserção

> (...) Tudo o que vocês aqui dizem é inútil. Vocês não sabem o que é a vida. A vida!... [GS: João: 55]

A natureza dos enunciados genéricos, por outro lado, manifesta em termos dos valores dos tempos gramaticais os princípios definidos por Martin (verbos de natureza estativa, valor atemporal nas diferentes formas verbais). Por outro lado, a natureza semântica dos nominais são regra geral nomes compactos – não fragmentáveis - (a felicidade, a arte, o dever, a verdade, a vida, o bem, o mal...), incidindo a operação de percurso sobre a própria noção. O artigo definido é, por isso, marcador de uma operação de percurso liso ou com totalização.

> (...) a felicidade na vida é não acontecer nada (...) [GS: Gebo: 39]
> (...) Oh! a arte, não há nada que chegue à arte! (...) a arte consola (...) [GS: Chamiço: 54/55]
> (...) o que é preciso nas grandes ocasiões é cada um saber qual é o seu dever. Aqui é que está a verdade (...) [GS: Gebo: 83]

Seguindo ainda uma perspectiva de construção deste valor de atemporalidade, a fala seguinte de Gebo

> (...) às vezes o dever é amargo, o dever é duro, mas o homem só se diferença dos bichos em cumprir o seu dever (...) [GS: Gebo: 84]

alia uma dupla relação entre o que é habitual (marcado pelo adverbial *às vezes*) e o que é universal, predicando sobre *homem* uma propriedade que lhe é intrínseca – aquele que cumpre (por definição) o seu dever. Esta duplicidade – entre o contingente e o definitivo – está igualmente presente numa das falas sequenciais desta personagem:

> (...) esqueceu-me de lhe dizer que há o bem e o mal, e a nossa inteligência não se faz senão para discernir o bem do mal...(...) [GS: Gebo: 86]

Neste último caso, esta oposição é dada pela construção inicial no PPS, dirigida a um outro – Sofia – que funciona como um testemunho de princípios que irão ser negados numa das falas finais de Gebo:

> (...) a gente só não se arrepende do mal que faz neste mundo (...) [GS: Gebo: 97]

Neste enunciado destaca-se o valor de *só* – construtor de um complementar linguístico do domínio construído pela predicação <x não arrepender-se de y> – marcador de negação do enunciado construído anteriormente. O valor de atemporalidade de enunciado genérico mantém-se, mudando-se, no entanto, os valores das premissas constitutivas do que é – ou deve ser – a relação do sujeito com o bem ou com o mal.

Finalmente sublinhe-se o valor de *este* enquanto determinante de um enunciado que construído com uma forma de Presente não temporal. A construção de ocorrências determinadas por demonstrativos como *este* parece bloquear os valores de genericidade, já que *este* localiza qualquer ocorrência referencialmente, o que, como vimos impede a construção de valores não específicos. No entanto os valores de *este*, quando ocorre em enunciados em que a predicação tem

um valor atemporal, localizam as diferentes ocorrências não em relação a um 'aqui e agora', isto é, não as delimitam referencialmente, mas localizam essas ocorrências em relação a um pré-construído. Assim, predicações como

> (...) este mundo é um mundo de engano (...) [GS: Candidinha: 92]

podem ser analisadas como sequências em que o valor de genericidade está delimitado nocionalmente: a predicação feita sobre *este mundo* (*ser um mundo de engano*) confere a *este* um valor de unicidade e de totalização, valores regra geral atribuídos apenas ao artigo definido, marcador por excelência de SNs com valor genérico. O N *mundo* é semanticamente recategorizado como um nominal compacto, estando, por isso, impossibilitado de sofrer uma fragmentação. *Este* funcionará, assim, como um pseudo-discretizador que conjuntamente com a expressão predicativa lhe confere um valor qualitativamente diferencial.

4. Breves conclusões: A análise que agora tentei fazer de algumas formas linguísticas presentes em 'O Gebo e a Sombra' de Raul Brandão retoma um velho tema que serviu de base à minha dissertação de Mestrado (*a negação como forma de teatralidade na obra de Raul Brandão*). Ao escolher, desta vez, os valores de atemporalidade presentes num dos textos deste autor não deixei de encontrar, nesses valores de 'não-tempo', processos de negação entendidos agora de forma diferente. Em certo sentido, tudo o que é atemporal nega a dimensão do tempo. Por outro lado, o presente (quando marca o valor de simultaneidade em relação ao tempo da enunciação) é ele também a negação do tempo construído, porque se reconstrói em cada momento em que o texto é lido ou representado. Foi tendo em conta estas característica que me pareceu fazer sentido analisar as relações de intersubjectividade delineadas na peça: ao entender as relações definidas entre as diferentes personagens a partir de valores de identificação/diferenciação e ruptura em relação a um parâmetro abstracto – o Sujeito da Enunciação – pretendi mostrar como tempo-espaço e sujeito constituem os pontos de localização últimos de qualquer enunciação. Procurei, por isso, encontrar os valores de algumas formas linguísticas que constituem o texto, entendido como um agenciamento de marcadores de operações que lhe são subjacentes.

Notas

[1] Raul Brandão *O Gebo e a Sombra,* Porto, Civilização Editora, 1983

[2] Sobre a operação de localização abstracta e os valores de identificação, diferenciação, ruptura e valor estrela (*) ver, entre outros Culioli 1990.

[3] Danon-Boileau 1987: 25.

[4] "Para todos os valores de X, se x for um leão, então x é amigável (...)" (Lyons 1977: 194).

[5] Lyons mostra, todavia, que linguisticamente os enunciados resultantes da proposição genérica estariam submetidos a diferentes classes válidas para sintagmas nominais definidos e indefinidos. Divide assim as classes de proposições genéricas entre 'necessárias e contingentes'. As que considera como 'necessárias' são interpretadas como "such-and-such property is a necessary atribute of the members of the class to which reference is made. (...)". (idem: 196). Exemplos como 'O leão é carnívoro', ilustram a definição desta 'sub-classe' de proposições genéricas. As 'contingentes', por seu lado, mostram que a sua validação nunca poderá ser feita através de um advérbio de modo como 'necessariamente' - o que tornaria as proposições falsas, de acordo com os valores de verdade.

Referências Bibliográficas

Campos, Mª Henriqueta Costa 1991 *Dever e poder. Um subsistema modal do português.* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian /JNICT.

Campos, Mª Henriqueta Costa [1996] 1997 "Para uma reinterpretação de alguns fenómenos aspectuais" *in Tempo, aspecto e modalidade. Estudos de linguística portuguesa*, Porto, Porto Editora: 183-196.

Correia, Clara Nunes 1989 *A negação como forma de teatralidade na obra de Raul Brandão*, Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa (*ms.).*

Correia, Clara Nunes 2002 *Estudos de Determinação: a operação de quantificação /qualificação em Sintagmas Nominais*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian /FCT.

Culioli, Antoine 1989 "La négation: marqueurs et opérations" in J.-J. Franckel (ed) *La Notion de Prédicat*, Paris, U.F.R.L., Coll. ERA 642: 185-206.

Culioli, Antoine 1990 *Pour une linguistique de l'énonciation*, Paris Ophrys.

Danon-Boileau, Laurent 1987 *Le Sujet de l'énonciation*, Paris, Ophrys.

Desclés, Jean-Pierre 1980 "Construction formelle de la catégorie grammaticale de l'aspect" in J. David & R. Martin (eds) *La notion d'aspect*, Paris, Klincksieck: 195-237.

Karolak, Stanislaw 1989 *L'article et la valeur du syntagme nominal*, Paris, PUF.

Lyons, John 1977 *Semantics* 1 e 2, Cambridge, Cambridge University Press.

Martin, Robert 1989 "Introduction", *Travaux de Linguistique - Revue Internationale de Linguistique Française* 19: 7-16.

Vendler, Zeno 1967 *Linguistics in philosophy*, Ithaca, New York, Cornell University Press.

O discurso político dos concelhos portugueses na Baixa Idade Média: convergências e especificidades – O caso de Elvas[1]

Adelaide Pereira Millán da COSTA
(Universidade Aberta)

Visando proceder a uma leitura política dos centros urbanos portugueses, nos séculos finais da Idade Média, ensaiam-se, neste momento, várias abordagens.

Comecemos por definir as bases conceptuais que sustentam tal leitura.

Os concelhos, comunidades territoriais organizadas dotadas de capacidade de auto-governo, integram-se num sistema político que a coroa ambiciona (e tende a) dominar. Em tais circunstâncias, é fundamental apreender o relacionamento que estas duas entidades mantêm.

Uma das linhas de análise a explorar é a do questionamento sobre os vínculos existentes entre os actores concretos da vida de relação institucional, a saber, o corpo camarário e os oficiais régios com alçada local e regional; para tanto, urge conhecer os quadros humanos que compõem estes grupos, categorizá-los e delinear percursos desenvolvidos na esfera administrativa[2].

Outra directriz de pesquisa, em fase preliminar de concretização, corresponde à desmontagem dos mecanismos do diálogo estabelecido entre os concelhos e a coroa[3] e ao exame dos textos em que se corporiza tal diálogo.

Em 1985, numa obra fundacional, o Prof. Armindo de Sousa concebeu um programa coerente de percepção dos capítulos gerais expostos em cortes. Distinguiu, na estrutura interna dos textos que consignam as queixas ou os pedidos genéricos dos *povos*, três elementos: os factos motivadores da insatisfação, os requerimentos e as justificações, tendo centrado o seu estudo no segundo tópico enunciado[4].

Esta linha de investigação é devedora dessa matriz, aplicando-a, contudo, à retórica presente nos testemunhos específicos da prática administrativa relacional de cada cidade ou vila[5]. A opção por documentos emitidos pelas câmaras e, no interior dos textos, pela consideração de outra parte da sua estrutura, afasta-nos dos objectivos do Prof. Armindo de Sousa. O propósito não se cumpre no fixar de um sistema de valores dos concelhos, entendidos genericamente, mas no averiguar da forma como cada uma destas entidades selecciona argumentos de uma panóplia possível, projectando uma auto-imagem para o seu interlocutor.

Em estudo prévio, considerou-se o discurso político dos autarcas portuenses, no século XV[6].

Sistematizados os argumentos que as queixas do burgo transmitem, uma pergunta básica se impunha: nesse elenco, o que existiria de comum a todos os concelhos e de específico da comunidade? Foram destacadas alegações gerais – tipificadas em normas, tempo e espaço – de justificações próprias: estas apelavam a uma versão personalizada da cidade, atendendo às características do local em que se implantava, às singularidades da sua história e ao papel desempenhado pelo Porto em benefício do reino.

Neste artigo retoma-se o projecto, objectivando-o em Elvas[7].

Apresentemos a vila. Localiza-se *à vista* de Badajoz, situação fronteiriça que constituirá um traço estruturante da sua individualidade. Centro urbano fortificado que, já no período islâmico, constituía um pólo de atracção de produções rurais canalizando-as para Badajoz[8]; esta feição comercial será consagrada no foral concedido por Sancho I[9], incentivada pela feira de iniciativa régia[10] e, semanalmente, vivenciada nos mercados onde se transaccionavam produtos agro-pecuários (gado, azeite, cereais) aos quais acorriam mercadores de Castela[11].

Observemos a vila sob o ponto de vista político-institucional. Elvas é uma terra de senhorio régio[12], ainda que nela não sedeie qualquer instância administrativa da coroa ou sequer da Igreja: integra-se na comarca de Além-Tejo, no almoxarifado de Estremoz, e pertence à diocese de Évora. Os seus procuradores às cortes têm assento no terceiro banco - num total de dezasseis – cada um acomodando representantes de três a sete concelhos[13].

A pesquisa sobre o discurso político dos autarcas elvenses baseia- se na análise de 144 artigos especiais, expostos ou não em cortes, entre 1387 e 1498[14], em nome dos órgãos de poder local da vila[15].

Elaborar uma tipologia da argumentação que sustenta tais artigos transforma-se num exercício dificilmente concretizável. Conclui-se, de imediato, que não é atribuível a cada capítulo - a unidade básica da pesquisa - um elemento de justificação exclusivo[16].

As alegações desenvolvem-se numa esfera que equaciona, por um lado, a crítica e, por outro, a proposta ou o pedido; baseiam-se, as mais das vezes, na oposição entre uma leitura da realidade – o facto motivador – e o que se pretende ver consignado – o requerimento. Nestas circunstâncias, as categorias seleccionadas para apreender o elenco argumentativo correspondem a um confronto entre vários factores, conduzido para a prossecução de um propósito. Alguns destes factores adequam-se a referentes externos, como a ordem jurídica cristalizada na escrita ou a interpretação *objectiva* de situações; outros remetem para conceitos políticos da época, como sejam o sentido de justiça do rei, a sua faculdade de conceder a graça ou, ainda, o bem comum.

Ensaiou-se categorizar a retórica dos capítulos especiais de Elvas do seguinte modo:

1. confronto entre a realidade e a norma jurídica no sentido de esta ser respeitada;
2. confronto entre a realidade e a norma jurídica no sentido de esta se adequar à primeira, ou seja, de ser alterada:
   2.1. regulamentação de uma norma;
   2.2. eliminação de uma norma;
3. confronto entre a norma jurídica e formas de a ludibriar;
4. confronto entre a *realidade* e o conceito de justiça régia;
5. confronto entre a *realidade* e o conceito de graça régia;
6. confronto entre a *realidade* e possíveis medidas no sentido de beneficiar o reino;
7. confronto entre a *realidade* e possíveis medidas no sentido de beneficiar a vila;
8. confronto entre a *realidade* elvense e medidas régias tomadas para outros núcleos urbanos ou para o reino em geral;
9. confronto entre medidas régias tomadas em Portugal e em Castela;
10. confronto entre a *realidade* coeva e precedentes históricos.

Tentemos acompanhar a exploração destes tópicos feita pelos homens bons de Elvas.

É significativo o apelo ao cumprimento da ordem jurídica. Quando o facto motivador do protesto é o desrespeito por qualquer regra de direito, os artigos limitam-se a enunciar a sua existência, quer em termos gerais, quer recorrendo a ordenações régias, capítulos de cortes, cartas de privilégio, posturas ou costumes.

Não é possível estabelecer hierarquias entre as várias fontes da ordem jurídica nem tão pouco alçadas específicas[17]. A lógica do concelho de Elvas – no que não se distanciará dos outros – será a de acumular confirmações régias. Assim, por exemplo, um costume antigo ratificado pelos monarcas terá maior garantia de aplicabilidade do que um costume não consignado.

Contudo, a relação que os homens do poder local demonstram manter com a ordem jurídica é ambivalente: tanto pedem o seu cumprimento como clamam pela sua alteração, em nome da justiça ou da ineficácia.

O confronto entre o passado e o presente é, como seria de esperar, um tópico recorrente, mas sempre associado a normas de direito positivo ou consuetudinário. Destaca-se, assim, o carácter sustentado do discurso produzido, do qual se encontram ausentes alusões vagas à memória dos homens. As referências ao passado são precisas[18], remetendo para monarcas[19], épocas[20] e episódios concretos[21].

O paralelo entre a *realidade* vivida em Elvas e em outros núcleos urbanos é normalmente actualizado com o propósito de evidenciar desajustamentos que se pretendem ver colmatados[22]. O horizonte geográfico mencionado inclui Évora[23], Beja[24], Lisboa[25], Campo Maior, Arronches, Monforte, Olivença[26], Estremoz e Juromenha[27]. Estas alusões ultrapassem as cidades e vilas do reino e direccionam-se, também, para Albuquerque[28] e, sobretudo, para a vizinha Badajoz[29]. Em termos gerais, Castela é um referente dominante, mesmo em paralelismos pouco elogiosos. Quando os autarcas dão a conhecer ao rei que a Elvas chegam mancebas do mundo acompanhadas de rufiães acostados a poderosos, desabafam que, neste particular, "esta vila parece de Castela"[30].

Verifica-se a existência de um chapéu argumentativo – o bem do reino e da terra – que, no entanto, nunca é veiculado como tópico abstracto; especificam-se as vantagens decorrentes da anuência régia a queixas ou pedidos, em áreas tão díspares quanto a defesa, o povoamento, as finanças, o abastecimento, o comércio, agricultura, a saúde/assistência, o enquadramento jurídico-administrativo, a cultura, entre outros. Em particular, os incentivos ao reforço do povoamento de Elvas apresentam-se como uma mais valia para a segurança do reino, tornando-o menos permeável às investidas castelhanas.

Ao longo dos textos dos capítulos especiais de cortes, perpassa, também, a imagem que de Elvas os homens do poder local transmitem para a coroa.

Trata-se de uma imagem construída pela positiva, em que não se tende a minimizar a vila como forma de obter concessões mas em que, pelo contrário, se maximizam as suas potencialidades.

Pela negativa, apenas é declarado o desajustamento existente entre "a qualidade da vila" e a magreza do termo[31], para além das habituais - mas no caso de Elvas pouco exploradas - queixas quanto ao carácter deficitário das rendas concelhias[32].

O tema estruturante deste discurso decorre da localização de Elvas, no extremo, na raia, muito "comarcã" de Castela[33]. Os autarcas não se poupam a encómios, no momento de caracterizar a sua vila: a terra é considerada "boa e abastada de todallas cousas que ha mester"[34], "uma das boas de vossos Regnos"[35], "grande e de muita gente"[36].

Elvas é apresentada como "huu dos grandes portos que em todos vossos Regnos há, per honde conthinuadamente passam muitos estrangeiros"[37], ainda que a vila sofra por se encontrar apartada das cidades e vilas principais onde se desenvolve o comércio[38]. No entanto, esta actividade desenrola-se, preferencialmente com os vizinhos de Castela, os habitantes de Badajoz e de Albuquerque[39].

Elvas, enquanto lugar de frontaria, congrega a defesa da região[40]. A crer neste discurso, é uma praça temida pelos castelhanos: "huu dos lugares que de toda a frontaria he mais temudo E a que se socorrem os nossos llugares do estremo, quando quer que sse em presa vêem assy he esta vosa villa dElvas"[41]. Tal qualidade é conseguida pela inusitada existência de cavalos na vila. Assim, trata-se do "principall luguar de vossos Regnos em que sempre mais cavallos ouve e há"[42].

Ao tempo, já o reino tinha beneficiado deste potencial, nomeadamente a quando da armada enviada a Tanger[43]. A própria ordem jurídica local, cristalizada num costume antigo, direccionava a vila para a defesa do território: pela letra dessa norma, incentivava-se a aquisição de cavalos indispensáveis à integridade do reino, limitando a titularidade de cargos concelhios aos detentores destes animais, entre outras regalias do foro judicial[44].

Concluindo, apesar de esta pesquisa acerca do discurso político dos concelhos se encontrar numa fase inicial, antevê-se a existência de um perfil argumentativo específico de cada terra.

Notas

[1] Uma primeira versão deste texto foi apresentada nas *V Jornadas Hispano-Portuguesas de História Medieval – La Península Ibérica entre el Mediterráneo y el Atlântico. Siglos XIII-XIV*, realizadas em Cádiz, entre 1 e 4 de Abril de 2003.

[2] Encontra-se em fase de criação um projecto de levantamento dos quadros intermédios do oficialato régio que, espera-se, contribuirá para lançar alguma luz sobre esta problemática.

[3] Adelaide Pereira Millán da Costa, *Projecção espacial de domínios. Das relações de poder ao burgo portuense (1385-1502)*, tese de doutoramento em História apresentada à Universidade Aberta, Lisboa, 1999, pp. 164-186.

[4] Armindo de Sousa, *As Cortes Medievais Portuguesas (1385-1490)*, Porto, INIC/CHUP, 1990, vol. I, pp. 512 e ss..

[5] Para uma explicação mais circunstanciada das bases em que assenta esta linha de investigação consulte-se: Adelaide Pereira Millán da Costa, "O discurso político dos homens do concelho portuense na época medieval", in *Actas do Colóquio Discursos de Legitimação*, (documento em suporte informático), Lisboa, Universidade Aberta, 2003.

[6] Id., *ibid.*.

[7] Elvas medieval foi objecto de um estudo monográfico recente. Cf. Fernando Manuel Rodrigues Branco Correia, *Elvas na Idade Média*, Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 1999 (doravante designado por *Elvas*, seguido da página respectiva).

[8] *Elvas*: pp. 73-87.

[9] *Ibid.*: pp. 177-178.

[10] *Ibid.*: p. 296.

[11] *Ibid.*: pp. 363, 364.

[12] *Ibid.*: pp. 193-194.

[13] Armindo de Sousa: *ob. cit.*, I, p. 135.

[14] *Capítulos do Concelho de Elvas apresentados em Côrtes*, com prólogo de Pedro A. de Azevedo, Elvas, Editor – António José Torres de Carvalho, 1914 (doravante designado por *Cap. Elvas*, seguido do documento (numeração romana), do capítulo (numeração árabe), página respectiva e ano)). Os documentos que incluem os artigos de 1498 não foram numerados por Pedro de Azevedo, tendo sido necessário alterar o critério de referência geralmente utilizado: enuncia-se apenas o ano, seguido do número do capítulo e página.

Desconhece-se se todos os artigos foram apresentados em cortes. De facto, relativamente aos datados de 1441, 1448 e 1472 não existe qualquer referência no documento que nos permita tirar essa ilação; sabe-se, contudo, que o *Parlamento* reuniu nos primeiro e último anos mencionados, respectivamente em Torres Novas e em Coimbra-Évora; quanto às cortes de Lisboa de 1448, o Prof. Armindo de Sousa integra-as no grupo das insuficientemente documentadas (*ob. cit.*, I, pp. 360-361, 395-400, 445- 451).

O acervo documental é composto por: dois capítulos apresentados nas cortes do Porto de 1387; dois capítulos (de confirmação de outros expostos nas cortes de Coimbra de 1394) apresentados nas cortes de Montemor-o-Novo de 1402; três capítulos apresentados nas cortes de Lisboa de 1412; quatro capítulos apresentados nas cortes de Évora de 1436; trinta e seis capítulos apresentados em 1441; catorze capítulos apresentados nas cortes de Lisboa de 1446; quatro capítulos apresentados nas cortes de Évora de 1447; seis capítulos apresentados em 1448; dezanove capítulos apresentados nas cortes de Lisboa de 1455; quinze capítulos apresentados nas cortes de Lisboa de 1459; seis capítulos apresentados em 1472; dezassete apontamentos de capítulos a apresentar em 1498; destes, sabe-se que sete capítulos foram apresentados nas cortes de Lisboa de 1498. Utilizam-se apenas os capítulos especiais de Elvas expostos até esse ano.

[15] Omitem-se os capítulos apresentados em nome do povo miúdo (*Cap. Elvas*, XIII: pp. 61-64; XIV: pp. 65-70; XV: pp. 71-75; s/n: pp. 87-88; s/n: pp. 90-92).

[16] Vd. quadros em Anexo. Nestes quadros respeita-se a ordem dos documentos apresentada por Pedro de Azevedo (numeração romana), subdividindo, em cada um, os vários artigos que o integram (numeração árabe).

[17] Por vezes, a própria natureza da norma não se encontra perfeitamente definida. Assim, no mesmo capítulo, alega-se a necessidade de regulamentar um costume que, um pouco mais abaixo, se designa por ordenação (*Cap. Elvas,* IV: 3, p. 14 (1412)).

[18] Apenas uma veż surge a expressão "de longos tempos aça" (*Cap. Elvas*, VI: p. 26 (1441)) e outra "antygamente se ussou ssenpre" (*Cap. Elvas*, X. 1: p. 43 (1455)), contando-se várias referências a costumes.

[19] *Cap. Elvas*, I: p. 7 (1387); VI, 19, 20, 23, 27, 28, 29, 33, 34: pp. 23-24, 25, 26, 27, 28 (1441); VII. 1, 2, 3, 8, 14: pp. 29, 30, 32, 34 (1446); VIII. 3; p. 37 (1447); IX. 1, 5, 6: pp. 39, 41 (1448); X. 15: 47 (1455); XI. 3: 52 (1459); XII. 1: 59 (1459); 1498. 8 (pp. 81-82).

[20] O horizonte temporal dos autarcas recua até ao momento em que a vila foi povoada por cristãos (*Cap. Elvas*, VI, 14: p. 22 (1441)).

[21] Ref. ao episódio inserido na crise de 1383/85, pelo qual um alcaide tomara voz por D. Beatriz e tentara entregar-lhe o castelo de dentro (*Cap. Elvas*, IX. 1: p. 39 (1448)).

[22] Elvas encontrava-se bem informada quanto às concessões régias, mormente ao nível das finanças concelhias que a coroa tinha proporcionado a Évora e a Beja (*Cap. Elvas*, V. 3., p. 16 (1436)).

[23] *Cap. Elvas,* V. 3: p. 16 (1436); VI. 7: p. 21 (1441); X. 7: 45 (1455).

[24] *Cap. Elvas,* V. 3: p. 16 (1436).

[25] *Cap. Elvas,* VI. 3, 24: pp. 20, 25 (1441); X. 7: 45 (1455).

[26] *Cap. Elvas,* VI. 3, 24: pp. 20, 25 (1441).

[27] *Cap. Elvas,* VI. 24: p. 25 (1441).

[28] *Cap. Elvas,* V. 4: p. 16 (1436); VI. 33, p. 24 (1441).

[29] *Cap. Elvas,* V. 4: p. 16 (1436); VI. 6, 34: pp. 20, 27 (1441); VII. 6: p. 32 (1446): IX. 4: p. 40 (1448); X. 19: 49 (1455); XI. 4: 52 (1459); XI. 9, 10: 54 (1459).

[30] *Cap. Elvas,* VII. 11: p. 33 (14481).

[31] *Cap. Elvas,* VI. 24: p. 24 (1441).

[32] *Cap. Elvas*, V. 3: p. 16 (1436); VIII. 2; p. 37 (1447); X. 16: 48 (1455).

[33] *Cap. Elvas*, V. 1 e 4: pp. 15-16 (1436); VI. 1 e 6: pp. 19 e 20 (1441).

[34] *Cap. Elvas,* V. 1: p. 15 (1436).

[35] *Cap. Elvas,* VI. 24: p. 24 (1441).

[36] *Cap. Elvas,* X. 2: p. 44 (1455).

[37] *Cap. Elvas,* VII. 1: p. 30 (1446).

[38] " (...) esta villa hé grande e das principaes de vossos regnos e por estar na raya de Castella e apartada das cidades e villas principaaaes de vossos regnos omde há tratos nom hé nobrecida, segundo sua grandeza (...)" (*Cap. Elvas*, 1498. 15: p. 83).

[39] *Cap. Elvas,* V.3: p. 16.

[40] O empenho dos habitantes de Elvas nas guerras com Castela é salientado, mesmo o dos grupos minoritários, caso dos mouros (*Cap. Elvas*, VI. 10: p. 21 (1441)).

[41] *Cap. Elvas,* VI. 34: p. 27 (1441).

[42] *Cap. Elvas,* IX. 4: p. 40 (1447).

[43] *Cap. Elvas,* XI. 10: p. 54 (1459).

[44] *Cap. Elvas,* III. 1 e 2, p. 11 (1395 e 1402); IV. 2 e IV. 3: pp.13-14.

ANEXO

Tipologia da argumentação dos capítulos especiais de Elvas

ARGUMENTO	EXPLICITAÇÃO	Nº DO CAPÍTULO
1 - *Realidade /respeito pela norma jurídica*		
	Norma não especificada	**V. 2; VI. 15; VI. 21; VI. 26; VII. 10; VII. 12; XI. 14.**
	Costume	**IV. 2; VI. 14; X. 15; 1498. 17.**
	Posturas	**X. 17.**
	Capítulos de cortes	**VI. 11; VII. 1; VII. 4; XI. 12; 1498. 21.**
	Ordenações/Regimentos/ Mandados régios	**VI. 2; VI. 6; VI. 9; VI. 33; VII. 3; VII. 4; VII. 7; VII. 11; VII. 14; VIII. 3; X. 4; X. 16; X. 17; XI. 7; XI. 8; XII. 1; XVI. 1; XVI. 2; XVI. 6; 1498. 8.**
	Privilégios	**VI. 3; VI. 10; VII. 8; 1498. 11.**
2. *Realidade / anulação da norma jurídica*		
2.1. *Necessidade de regulamentação de uma norma*		**IV. 3; VI. 13; X. 18; XI. 11.**
2.2. *Eliminação da norma*		**VI. 5; VI. 12; VI. 19; VI. 20; VI. 21; VI. 23; VI. 29; VII. 1; VII. 13; VIII. 3; IX. 2; IX. 4; IX. 5; X. 8; X. 9; ; X. 16; XI. 4; XI. 5; XI. 10; XI. 14; XII. 1.**
3. *Norma jurídica/formas de a ludibriar*		**I; VI. 12; VI. 25; VI. 26; VI. 30; XVI. 3.**
4. *Realidade/apelo à justiça régia*		**II; VI. 10; VI. 18; VI. 23; VII. 1; VIII. 4; IX. 3; X. 1; X. 8; X. 9; X. 13; XI. 3; 1498. 18; 1498. 19; 1498. 29.**
5. *Realidade/ apelo à graça*		**VI. 8; VI. 27; VIII. 1; VIII. 2; X. 5; 1498. 22.**
6. *Realidade/medidas benéficas para o reino*	Defesa	**VI. 5; VI. 34; VII. 13; IX. 2; IX. 4 ; X. 10; XI. 10.**
	Finanças	**VI. 1; VI. 29; X. 3.**
	Jurisdição	**IX. 6.**
	Povoamento	**IV. 1; V. 1; X. 15.**
7. *Realidade/medidas benéficas para a vila*	Abastecimento	**VII. 6; XI. 5; 1498. 17; 1498. 27; 1498. 28.**

	Agricultura e criação de gado	**VI. 19; VI. 24; VI. 36; XI. 13; 1498. 1; 1498. 2; 1498. 3; 1498. 4; 1498. 8; 1498. 9.**
	Aposentadoria	**VII. 9.**
	Comércio	**V. 4; VI. 1; VI. 29; VII. 3; X. 7; 1498. 15.**
	Cultura	**1498. 16; 1498. 21.**
	Defesa	**VI. 5; VI. 34; VII. 13; IX. 2; IX. 4; XI. 10.**
	Enobrecimento – Intervenção urbanística	**VII. 2; 1498. 12; 1498. 13.**
	Enquadramento jurídico, político - administrativo	**VI. 11; VI. 17; VI. 25; VI. 28; VI. 31; VI. 32 ; VI. 35 ; X. 1; X. 3; X. 11; 1498. 5; 1498. 6; 1498. 7; 1498. 20; 1498. 24; 1498. 30; 1498. 31; 1498. 32; 1498. 33.**
	Festividades	**X. 12.**
	Finanças	**V. 3; VI. 7; XI. 6.**
	Infra-estruturas de abastecimento:	**V.2; VI. 16; X. 6; 1498. 12.**
	Jurisdição	**IX. 2; IX. 6;**
	Justiça	**VI. 6; XI. 1; XI. 2; XI. 12; XI. 14; XVI. 1; XVI. 2; XVI. 3; XVI. 4; XVI. 5; XVI. 6; 1498. 1.**
	Moralidade	**1498. 10; 1498. 13.**
	Ofícios mecânicos	**VI. 8; VIII. 1; X. 2; X. 5; X. 17.**
	Povoamento	**IV. 1; V. 1; VI. 29; X. 15.**
	Saúde pública /assistência	**X. 14; 1498. 14; 1498. 16; 1498. 26.**
	Segurança	**IX. 1.**
	Rendimento das Igrejas	**1498. 8.**
	Vivência da religiosidade	**V. 2; 1498. 23; 1498. 26.**
8. *Medidas régias tomadas para outros núcleos ou o reino em geral*		**V. 3; VI. 7; X. 8; X. 11; X. 16; XI. 6.**
9. *Medidas régias diferentes em Portugal e em Castela – comparação com Castela*		**V. 1; VI. 34; X: 19; XI. 9; XI. 10.**
10. *Realidade / precedentes Históricos*		**VII. 2; VII. 14; IX. 1.**
11. *Sem argumentação*		**III. 1; III. 2; VI. 4.**

Fala, literatura e norma

Maria de Lourdes CRISPIM
(Universidade Nova de Lisboa)

Década de 60. Durante vários anos, os alunos do quarto ano da licenciatura em Filologia Românica, incentivados e acompanhados pelo Professor Lindley Cintra, partiam alguns dias para uma previamente escolhida região do país, a fim de observar ao vivo e *in loco* como se procurava informação linguística: como se seleccionavam os informantes, como se inquiriam os mesmos e como se registavam dados. Uma aprendizagem de metodologia de trabalho de campo e um pretexto para um convívio que certamente ficou na memória de quantos participaram nestas "excursões dialectais". Entre os pique-niques, as visitas a igrejinhas perdidas (minuciosamente vistas com olhos de ver), as cantigas e as histórias tradicionais, a descoberta de pequenas peças de artesanato, procuravam-se formas dialectais de dizer nomes de coisas que não sabíamos designar (ou de que desconhecíamos até a existência). Foi numa destas excursões que o Professor, com a sua natural distinção, proferiu esta frase surpreendente para jovens habituados a obedecer às regras linguísticas e sociais: *Em linguística não há obscenidades.* O tom natural com que foi proferida a frase acentuava ainda mais o seu carácter provocatório, ao mesmo tempo que, na sua simplicidade, se erigia em máxima de comportamento para quem pretendia investigar a vida de qualquer língua.

Mas se as "obscenidades" são apenas uma designação resultante de juízos sociais sobre determinadas unidades do léxico, o seu uso pode acarretar consequências mais ou menos graves para os falantes que as utilizam. Em situações de ensino/aprendizagem de uma língua, seja materna seja estrangeira, nenhum agente de ensino da mesma, nomeadamente a escola, pode ignorar esse facto. Em relação às obscenidades, como em relação a outras formas linguísticas proscritas pela comunidade, levanta-se a eterna questão das relações entre língua/sistema e língua/"norma".

Nunca mais me esqueci da frase-lição do mestre. Recentemente, a leitura de algumas obras literárias em que são usadas "obscenidades" (sem que censura se exerça) fez-me pensar que, como na linguística, também na literatura não há obscenidades. No âmbito de um seminário de mestrado, foi iniciado um projecto de investigação que visa analisar alguns aspectos das relações entre língua, literatura e norma.

O estudo que se pretende desenvolver prende-se com a análise das relações entre língua corrente, falada, e língua literária numa dupla vertente: (i) sendo o português uma língua pluricultural, como se articulam nas obras literárias dos diferentes espaços lusófonos as diversidades linguísticas e culturais e um ideal de língua "correcta"? (ii) Que processos estilísticos e linguísticos utilizam os autores para inserir diferentes registos, nomeadamente da oralidade, no interior da sua escrita?

Este projecto insere-se numa orientação, inspirada em Traugott e Pratt (1980), a que podemos chamar linguística aplicada à análise literária, ou, como prefere chamar-lhe Azevedo (2003:19),

numa "linguística literária – entendendo-se por este termo a interface entre estudos de linguagem e os de literatura". No cerne da questão, a relação entre língua, norma e criação.

O conceito de "norma" é questionável, ou até mesmo dispensável, na perspectiva da análise das gramáticas. No entanto, o mesmo não se verifica na abordagem dos usos e a relação entre os dois planos (gramática e usos) surge como um campo mal definido dentro dos estudos linguísticos. O conflito entre a determinação das regras de boa formação das estruturas linguísticas e a consideração das suas ocorrências reais não parece estar ainda solucionado. Pese embora o valor abstracto do conceito chomskiano de falante ideal, continua por esclarecer qual o estatuto da entidade que subjaz aos juízos de gramaticalidade desse falante: a língua ou uma determinada "imagem" da língua? Se, por um lado, a subjectividade dos juízos não tem impedido notáveis avanços teóricos no interior da teoria generativa, por outro, não parece ter contribuído para uma suficiente formalização da distância entre o poder universal de geração da gramática e as restrições externas das gramáticas particulares, entre os juízos de gramaticalidade e os juízos das "gramaticalidades" de/em sistemas linguísticos históricos.

Na área da sociolinguística a situação é diferente e, aí, um conceito de norma é essencial para a análise dos fenómenos de variação e dos mecanismos que parecem intervir nas atitudes dos falantes. Todos os membros de uma comunidade linguística, embora diferentemente, reagem às variedades em presença assim como aos processos de mudança que, a prazo, se vão reflectir nas mudanças dos usos e das próprias imagens de língua "correcta". Estas imagens resistem às reflexões e descrições científicas e continuam, no seio dos grupos, a sancionar aqueles que, no exercício da sua competência linguística, não dominam ou desrespeitam as regras impostas por essas imagens. A questão que se levanta, neste contexto, é a de perceber como se constrói a imagem dessa língua ideal, como se estabelece uma variedade de referência, quais os mecanismos internos e externos que conduzem ao estabelecimento de fenómenos de aceitação ou de rejeição de unidades linguísticas, nos diferentes níveis de análise, e em que situações tais fenómenos ocorrem. Com efeito, se a "norma" é um conceito necessário para algum entendimento do funcionamento das línguas nas comunidades, a realidade que é objecto de juízos de valor não é homogénea nem os juízos são permanentes.

Esses juízos sobre o discurso de uns e outros abundam nas nossas conversas, nas páginas de jornais, em programas de rádio e de televisão e chegam mesmo a provocar incidentes políticos. Ao mesmo tempo que novos meios tecnológicos criam novas formas de comunicação, sobretudo escrita, a preocupação e as dúvidas sobre a forma correcta de escrever, ou mesmo de dizer, sustentam programas televisivos e consultórios linguísticos na imprensa e até na *net*.

A procura da "norma" parece uma constante das sociedades, principalmente das que possuem línguas com escrita. Desde sempre, temos testemunhos de defensores das línguas que se insurgem contra os "atentados" de que as mesmas são "vítimas", contra os "desregramentos" que, em sua opinião, as "empobrecem" ou "desfiguram". Desde sempre, os textos dos gramáticos ambicionam, para cada língua, o estabelecimento de um modelo em que os falantes se revejam e, desde os primórdios da tradição gramatical greco-latina, um dos principais fundamentos de legitimação de uma variedade é o exemplo dos escritores: para Dionísio de Trácia "A gramática é o conhecimento prático dos usos gerais dos poetas e dos prosadores", sendo a sexta parte em que divide essa gramática constituída pela "apreciação das composições literárias que é a parte mais nobre da gramática"[1]; Varrão, por seu turno, considera que "cabe aos poetas [...] acostumar as orelhas do povo [às formas da boa linguagem]"[2].

Os primeiros gramáticos portugueses não fogem a este ideal e Fernão de Oliveira, apesar da sua aguda observação da realidade linguística, não deixa de frisar que "a primeira e principal virtude da lingua é ser clara e que a possão todos entender e pera ser bem entendida ha de ser a mais acostumada antre os milhores della e os milhores da lingua são os que mais lerão e virão e viverão continoando mais antre primores sisudos e assentados e não amigos de muita mudãça" (1536, cap. xxxviij).

Já muito perto de nós, os autores da *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (Cunha e Cintra, 1984), assinalam no Prefácio da mesma que, não descurando "dos factos da linguagem coloquial" a pretensão da obra é essencialmente "mostrar a superior unidade da língua portuguesa dentro da sua natural diversidade" e que a obra se apresenta, não como uma gramática puramente normativa, mas como "uma tentativa de descrição do português actual na sua forma culta, isto é, *da língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos desde o Romantismo para cá* (sublinhado meu), dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores dos nossos dias". A análise, mesmo superficial, dos exemplos extraídos de cerca de 200 obras de escritores oriundos de diferentes espaços onde é usada a língua portuguesa revela que o objectivo de "mostrar a superior unidade da língua portuguesa" prevalece sobre o estudo "dos factos da linguagem coloquial" e são poucos os comentários que sublinham particularidades ou especificidades de uso presentes nas atestações. Por exemplo, os autores advertem o leitor para o facto de que o vocábulo rapariga "é o feminino de rapaz" e que no Brasil se prefere "moça em razão do valor pejorativo que, em certas regiões, o primeiro termo adquiriu", mas nada dizem sobre a regionalidade de "pés de bogari" ou "festa de mutirão" ou sobre a marginalidade de estruturas como "ainda doía-lhe no coração a cabeçada antiga" (Luandino), "sumiu-se em meio as árvores" (Érico Veríssimo)[3].

Um modelo ideal de língua construído a partir da variedade literária tem algo de paradoxal na medida em que um texto, para ser literário, não pode, por definição, ser "normal" sob risco de não surpreender. No entanto, é o que se tem registado ao longo dos séculos e o próprio ensino das línguas só muito recentemente se abriu à utilização de outro tipo de textos.

O fascínio pelo texto literário parece funcionar como uma aspiração dos utentes das línguas, mesmo se apenas uma minoria alcança a capacidade de os produzir. A existência de literatura revela-se fundamental para a construção da dimensão simbólica e identitária da língua. Particularmente importante nas línguas com escrita, não podemos ignorar que, mesmo em comunidades cujas línguas são ágrafas, há textos orais que desempenham essa função. Assim, podemos interrogar-nos sobre a questão, referida no início, das relações entre o texto literário, a língua e a formação da imagem de referência da língua.

Ao tratar a relação entre língua e literatura, Coseriu (1987:146) considera que "a poesia (a "literatura" como arte) é o lugar de desenvolvimento, da plenitude funcional da linguagem [...] não é, como frequentemente se diz, um "desvio" em relação à linguagem "corrente" (entendida como a "normalidade" da linguagem); antes, a rigor, é a linguagem "corrente" que representa um desvio em face da totalidade da linguagem".

E acrescenta, no mesmo ensaio, "Apesar de tudo, a identificação entre linguagem e poesia não é aceitável, precisamente porque a linguagem não é absoluta. [...] Como actividade do sujeito "relativo" (dotado de "alteridade"), a linguagem é apreensão e estruturação do "mundo", mas não é interpretação do mundo, nem criação de mundos possíveis. Ao contrário, a poesia é sempre absoluta e, precisamente, cria também outros mundos possíveis" (*ibid.*: 148).

A observação que se pretende fazer não visa a análise do poder criador da linguagem literária, como é postulado por Coseriu, mas apenas destacar algumas estratégias de utilização e de combinatórias de variedades normativas e não normativas, com as quais os autores criam os seus "mundos possíveis". O fundamento destes "mundos", de acordo com Aristóteles, não se encontra na sua verdade mas na sua verosimilhança. Assim, ao contrário do cientista, o "fingidor" não tem que se preocupar com o rigor ou exactidão dos dados da realidade mas sim com a construção da sua similitude; não nos introduz na complexidade de qualquer mundo real, faz-nos aceder a uma imitação que, num certo sentido, limpa de elementos espúrios, se apresenta sob uma forma mais inteligível.

Na economia do texto literário, particularmente no texto dramático e no texto narrativo, uma das criações mais frequentes é a da similitude das falas, da oralidade. Como é óbvio, pela sua natureza, a escrita não permite o acesso directo à oralidade. No primeiro caso, a oralização posterior pode colmatar as lacunas da escrita e o actor substitui-se ao autor para concretizar uma das oralidades possíveis das personagens, mas no texto narrativo esse recurso não está previsto. Neste contexto, será interessante observar algumas das estratégias a que os autores recorrem para nos fazerem aceder à verosimilhança da expressão, em função da personalidade, do estado de espírito, da relação de uma personagem com os outros.

Considerando, como foi dito, que a escrita sendo altamente codificada é limitativa e não permite dar conta dos traços orais de um dialecto, de um sociolecto, de falas infantis, de um discurso expressivo, de uma onomatopeia ..., uma das estratégias possíveis é o recurso ao chamado "eye-dialect". Este procedimento consiste na sugestão de traços da oralidade mediante a alteração das formas ortográficas. As grafias anómalas podem ser sublinhadas pelo que se poderia chamar recursos ou artifícios gráficos – uso de itálicos, aspas, apóstrofos (1) e (2):

(1) Cês 'tão bestas! Pois aquele é o 22 da *Marajó*, corpo fechado p'ra «sardinha» e pé que nunca «malou saque» (Monteiro Lobato in Azevedo, 2000).

(2) Qu'ais dona Adélia, nem qu'ais quê? (Irene Lisboa, s.d.: 24).

Mas as mesmas formas também podem não ter qualquer marca e serem simplesmente integradas no texto como se de formas normais se tratasse, quer a anomalia representada seja de carácter fonético, quer seja de natureza morfológica (3), (4):

(3) Seu cheira-cus, já le disse e le torno a dizer, vou-me daqui pra fora! E não tarda nada, eu e mais a minha filha! Inda se não fartou das saloias, inda não? [...].
- Foram à caça não estão! Ouvistes bem? [...].
- Eles andam além, não nos vê?
- Não estão! Já sabes o recado, e posde ir para a cozinha. (Irene Lisboa, s.d.).

(4) - O meu home tem em vistas um negócio e precisava d'uns três contos... Nã julgue que seja coisa d'intrujice! Nã senhora! S'ele montar uma loje na praia, é mais-a-mim de freguesia!...
- Adiente! [...] Lá pró que é nã tenho que ver... [...] Vossemecê tem fiador?
- Por hora nã tenho, mas juro-lhe qu'arranjo! Sou uma mulher de travalho [...]
- Atão, amanhen... nã sendo amanhen... (Romeu Correia, 1964[2]: 136-137).

O artifício gráfico usado para representar sobretudo a oralidade, seja ela socialmente desviante da norma seja expressiva, pode consistir na segmentação de unidades, na junção de segmentos (5) ou no alargamento gráfico que criam uma imagem de natureza sinestésica em que

a visualidade da forma sugere a duração ou composição do som (6), mesmo quando a forma ortográfica seria lida da mesma maneira:

(7) - E agor'eu eró caçador e tu era zu lobo e u lobo comia o capechinho e depois u caçador desparava pum pum no lobo [...] (Rui Zink, 2000: 41).

(8) Cristina achava que dava imeeeeenso trabalho ir procurar a carteira, tiraaaaar de lá o poooorta-moedas e tentaaaar encontrar uma moeeeeda trocaaaaada. [...] O que foi? Diz à mamã, vá diz à mamã. U qué ca fôi? [...].
- Pu qué caquele matou quele, vô? [...]. (Rui Zink, 2000: 35, 36, 40)

A oralidade, porém, pode ser sugerida pelo léxico, nomeadamente pela inserção de empréstimos, por alteração de estruturas morfológicas ou sintácticas, em diálogos interiores, no estilo indirecto livre, no estilo directo simples. Neste caso, o texto conserva o seu cunho escrito mas os elementos colhidos na oralidade situam a personagem ou caracterizam a situação. É o que encontramos (9):

(9) [...] não posso permitir o domínio sobre o meu intelecto para becos sem saída, a irracionalidade! Boa boca pá! E sem porras! [...] De ser beco. Beco. Exactamente. Sem saída. Porra! Porra não, clarito e assim domino também a bronca. [...].

"Ó mãe, peço-lhe. Por favor. Não me venha com mais estórias."
"Rico! Ia-te só dizer para tomares burututu. Tens mau aspecto e às vezes é disso, o fígado. (Manuel Rui, 1989: 56-57).

Por último, a presença de obscenidades para caracterizar a oralidade das personagens, em determinadas situações ou estados de emotividade, parece fortalecer-se pela integração, cada vez mais frequente, de elementos pertencentes ao campo dos tabus sexuais em contraste com níveis lexicais, por vezes altos, usados pelas mesmas personagens o que parece constituir um processo de banalização (10) e (11):

(10) - É assim, Diakamba, a vida dum gajo. [...]. A mulher morreu de parto do terceiro e a terra comeu-me o corpo dos meus filhos. Eram giros os putos, sabe, e a velha era uma santa. Merda de vida, porra prò caralho. [...] Não vai dar certo, Diakamba, o povo pensa que a independência é invadir as lojas, roubar, deixar as fábricas estragadas, abandonar o campo [...]. O povo não tem projecto político, Diakamba. O povo é uma ficção, uma linguagem abstracta que os políticos inventaram. (Medeiros, 2000).

(11) - Desculpe lá, Teresa, deixe-me só mudar de posição, acho que lhe estou a mandar fumo para a cara...
- Deixe-se estar, Nuno, pelo amor de Deus; o fumo não me incomoda nada, como vê, também estou a fumar... [...].
- Aonde é que vais tão furibundo?
- Larga-me!
- Espera, Nuno: ainda não te disse onde é que é o jantar.
- Que se foda o jantar. Deixa-me!
- Nuno, fala baixo. Estás parvo? (Frederico Lourenço, 2002).

Língua com tradição escrita centenar, pluricontinental e pluricultural, a língua portuguesa, nos espaços em que se constituiu como língua de expressão poética, permite ainda, através da sua variação interna, a criação de imagens identitárias diferenciadas. Dos nomes próprios aos nomes

comuns, das imitações de oralidade não padronizadas à sintaxe do discurso indirecto livre, do vocabulário técnico ou erudito à obscenidade, a língua transporta-nos para todos os cenários, para todos os "mundos possíveis" (12) e (13):

(12) - É prò teu Pai. E donde é que está ele? Fala já, com depressa. [...].
- Que conversa é essa? Porquê tanta n'vunda? [...]
- É o n'gueta, senhor. Trouxe isso. [...] Disse só, é pró teu patrão. E foi embora. [...].
- Patrão é fala de n'gueta, ouviu?
- Hi! N'gueta é que falou assim. Perdão, não sabia. Ninguém explicou. [...].
- Lhe juro, camarada, pela alma de minha mãe. Lhe juro, sim senhor... (Tomás Medeiros, 2000: 11-12, 23).

(13) O mulungu do bebedouro, cobria-se de arribações. Mau sinal, provavelmente o sertão ia pegar fogo. [...] O sol chupava os poços, e aquelas excomungadas levavam o resto da água, queriam matar o gado.
Sinhá Vitória falou assim, mas Fabiano resmungou, franziu a testa, achando a frase extravagante. Aves matarem bois e cabras, que lembrança! Olhou a mulher, desconfiado, julgou que ela estivesse tresvariando. (Graciliano Ramos in Cardoso e Cunha, 1970:107)

Mas, diversas no espaço, a língua e a sua representação ideal são-no também no tempo. Se o dialecto literário se constitui como modelo é porque em algum lugar ele acolhe as manifestações linguísticas dos diferentes falantes e estes reconhecem nele a vitalidade da língua. Lembremos a judiciosa observação de José Leite de Vasconcelos: "À semelhança do que fizeram os cómicos de todos os tempos, desde a antiguidade, o nosso Gil Vicente pôs muitas vezes na boca das suas personagens plebeias linguagem popular, que importa não confundir com a linguagem literária da época, que ele também emprega, - ainda que às vezes a distinção se torna difícil, porque expressões que hoje nos parecem só do vulgo, como *polo*, *frol*, *fermoso*, *no' mais*, *pera*, eram cultas no séc. XVI, e porque havia, como hoje, inúmeros termos populares que tinham entrado na língua culta, e outros cultos que estavam a popularizar-se" (J.L.V., *Rev. Lus.*, II, pp. 340-2, cit. pelo próprio, in *Esquisse*: 34).

O projecto de investigação que se está a iniciar na Universidade Nova de Lisboa aproxima-se de um trabalho em curso nos Estados Unidos e que Milton M. de Azevedo (2003) apresenta num estudo centrado sobre a representação literária da oralidade. Na investigação que se projecta desenvolver em Lisboa, pretende-se observar ainda, além das mudanças/variações estruturais reproduzidas na imitação da oralidade, o peso que o léxico referencial, os topónimos e antropónimos apresentam na economia do texto literário, para tentar entender de que modo a língua viva e a literatura interagem na formação de normas plurais que, em cada comunidade, assumem o valor simbólico de identidade colectiva.

Notas

[1] (trad. de Robins,1976:37).

[2] (trad. de Mounin, 1974:99).

[3] Uma crítica, breve mas bem estruturada, às ambiguidades e incoerências teóricas deste trabalho pode ler-se em Mattos e Silva (2000:48-65).

Referências Bibliográficas

Aristóteles (s.d.). *Poética*. (Trad. de Eudora de Sousa). Lisboa, Guimarães e C.ª editores

Azevedo, Milton M. (2003). *Vozes em Branco e Preto*. S. Paulo, Edusp.

Cardoso, Wilton e Celso Cunha (1970). *Português através de Textos*. Belo Horizonte, Bernardo Alvarez.

Correia, Romeu (1964²). *Calamento*. Lisboa, Portugália.

Coseriu, Eugénio (2001). *O Homem e a sua Linguagem. Estudos de Teoria e Metodologia Linguística* (trad. da ed. esp. (1977) por Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira). Rio de Janeiro, Presença.

Cunha, Celso e Lindley Cintra (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa, Sá da Costa.

Lisboa, Irene (s.d.). *Voltar atrás para quê?*. Lisboa, Unibolso.

Lourenço, Frederico (2002). *Pode um Desejo Imenso*. Lisboa, Cotovia.

Lyons, John (1970). *Linguistique Générale. Introduction à la Linguistique Théorique*. (trad. fr., por Françoise Dubois-Charlier e David Robinson, da última edição inglesa corrigida). Paris, Librairie Larousse.

Mattos e Silva, Rosa Virgínia (2000⁴). *Tradição Gramatical e Gramática Tradicional*. S. Paulo, Contexto.

Medeiros, Tomás (2000). *O Automóvel do Engenheiro Diakamba*. Lisboa, Editorial Escritor.

Mounin, Georges (1974). *Histoire de la linguistique des origines au XXe siècle*. 3e éd. revue. Paris, PUF (Col. SUP).

Oliveira, Fernão de (1536/1988). *Gramática da Linguagem Portuguesa*. Ed. fac-simil., Lisboa, BN.

Robins, R.H. (1967). *A Short History of Linguistics*. London and Harlow, Longmans. (Trad. fr. por Maurice Borel (1976): *Brève Histoire de la Linguistique, de Platon à Chomsky*. Paris, Ed. du Seuil).

Rui, Manuel (1989). *Crónica de um Mugimbo*. Porto, Edições Asa.

Traugott, Elizabeth Closs e Mary Louise Pratt (1980). *Linguistics for Students of Literature*. Harcourt Brace Jovanovich.

Vasconcelos, José Leite de (1987). *Esquisse d'une Dialectologie Portugause*. Lisboa, INIC - CLUL.

Zink, Rui (2000). *O Suplente*. Lisboa, Publicações Europa-América.

Sentidos do diálogo intertextual n'*O primo Basílio*

Maria do Rosário da Cunha DUARTE
(Universidade Aberta)

Entre os romances de Eça de Queirós, *O primo Basílio* constitui a perfeita ilustração do diálogo intertextual que a narrativa queirosiana é capaz de entretecer com outras narrativas a que explicitamente recorre no desejo de acentuar, frequentemente por antecipação, os momentos mais dramáticos ou decisivos da história narrada. E muitas análises críticas puseram já em evidência este diálogo, assim como a diversidade dos interlocutores convocados: a literatura, a música e a pintura. Neste último caso, recorde-se o apontamento dramático que as gravuras reproduzindo a "Medeia" de Delacroix e a "Mártir" de Delaroche imprimem na decoração já de si sombria da sala, ao mesmo tempo que, em contraste com o ambiente pacato e burguês a que são chamadas, desafiam a imagem presente de Luísa, leve e risonha, com aquelas que o futuro lhe reserva: com Medeia Luísa há-de partilhar a dor da paixão traída e do abandono, acabando mártir, não só nas malhas da impiedosa chantagem de Juliana, mas sobretudo nas da sua condição de mulher, subalterna e fraca[1]. Quanto à música, é praticamente uma constante a sua presença ao longo de toda a narrativa, ora como sinal revelador do percurso a cumprir pela heroína, ora acompanhando em contraponto as peripécias do caminho: os acordes da *Casta Diva* e da *Oração de uma Virgem*, que da rua se fazem ouvir, a ária final da *Traviata*, que Luísa trauteia ao acabar de ler *A dama das camélias*, *A filha do pescador* de Meyerbeer sobre um texto de Heine ou a *Medjé* de Gounod, duas músicas que o decurso da história torna inseparáveis da presença de Basílio, a *Carta adorada* da opereta de Offenbach, *A Grã-Duquesa de Gérolstein*, que irrompe em três estratégicos momentos pela voz estridente de Juliana, e ainda o dueto do *Fausto*, por duas vezes evocado, ora acentuam, ora anunciam o processo de sedução em que Luísa se deixa envolver, a falta aos deveres de castidade a que o compromisso com Jorge a obriga, a prova material da sua culpa, a solidão moral a que a suposta paixão pelo primo a deixa reduzida e, por fim, a própria morte[2]. No que respeita à literatura, também ela participa — em franca rivalidade com a música aliás — neste processo de procurada redundância particularmente cara ao discurso realista que, num desejo de legibilidade, encontra formas de se parafrasear através de outros textos supostamente conhecidos do leitor, textos esses que implícita ou explicitamente incorpora pela citação ou a eles aludindo de forma mais ou menos subtil. Não seria de esperar, de resto, um lugar de pouco ou nenhum protagonismo neste contexto concedido à literatura, tratando-se este de um romance onde a leitura é uma prática comum às personagens directamente intervenientes na acção.

Dois dos textos sobre que recai esta prática são *A dama das camélias*, que Luísa acaba de ler numa das primeiras cenas da narrativa, e o drama *Honra e paixão*, de que um pequeno excerto é lido em voz alta no serão que precede a partida de Jorge para o Alentejo. E em ambos os casos está em causa uma história de amor infeliz, da qual a história de Luísa copia, por um lado, a morte da heroína do romance francês e, por outro, a paixão adúltera que preenche o drama.

Mas para além desta relação especular e, simultaneamente, preditiva — ambas as leituras ocorrem estrategicamente num momento em que os dados fornecidos ao leitor do romance são bastantes e suficientes para despertar e dirigir as suas expectativas —, os dois textos em questão são escolhidos de acordo com um discurso crítico que, não sendo explicitamente enunciado, é uma presença incontornável e tem por alvo a literatura romântica ou, talvez melhor, os

lugares-comuns sentimentais e gastos de um certo romantismo. Esse discurso crítico materializa-se, quer na influência perniciosa que as leituras supostamente exercem no comportamento da leitora, quer, a um outro nível, na caricatura em que consiste o drama em cinco actos de que o primo de Jorge é autor.

Como é sabido, a eleição do adultério como tema romanesco participa do projecto de reforma social com que Eça tantas vezes se afirmou solidário, as preocupações didácticas que manifestou relativamente a esta questão fizeram da mulher o objecto exclusivo, e, quer num caso quer no noutro, a tradicional divisão de direitos, deveres e competências não parece ter sido, pelo menos explicitamente, alguma vez questionada. Ainda assim, parece-me que o reconhecimento dos padrões de comportamento moral reivindicados pelas instituições sociais burguesas não esgota os sentidos que de uma forma subtil ou até mesmo inconsciente Eça de Queirós deixou transparecer na ficção. Quero com isto dizer que, na minha perspectiva, a morte de Luísa não resulta de uma condenação — e muito menos de uma justa condenação — na qual resida o sentido fundamental do diálogo intertextual presente no romance, particularmente aquele que tem como interlocutores o romance de Alexandre Dumas e o drama fictício de Ernestinho.

Para corroborar esta posição, convém recordar um texto de Ramalho Ortigão sobre *O primo Basílio*, onde o autor d'*As Farpas* afirmava que a "moral [do] livro não está em que a prima de Basílio morre depois da queda; está em que ela — *não podia deixar de cair*"[3]. Considerando a morte de Luísa um facto meramente acessório e retirando-lhe assim o peso do castigo, Ramalho acentuava o processo conducente à verificação da tese proposta — sob a influência de determinadas circunstâncias, a mulher é fatalmente conduzida ao adultério —, sem com isso pôr em causa os objectivos didácticos nos quais o romance encontrava a sua justificação. Ora, desses objectivos fazia parte, como se sabe, o processo acusatório de um tipo de literatura que o público feminino amplamente consumia e do qual retirava uma imagem perigosamente distorcida da realidade, em grande parte responsável pela subversão das normas e valores a que um correcto desempenho moral e social da mulher deveria obedecer. Assim se compreende que o intertexto de maior relevo pertença a um paradigma literário de que o texto primeiro se demarca, permitindo deste modo que seja a própria ficção a questionar a verdade dos seus conteúdos, através de um jogo de espelhos em que de um lado se situa o mito e do outro a fiel representação da realidade. É justamente nesta distinção, que Luísa há-de acabar por reconhecer, e não no castigo de uma culpa só a ela atribuída, que creio residir o fundamental sentido do diálogo que, desde o início, prepara a frustração das expectativas da personagem leitora.

É possível que nem todos os momentos deste processo de desencanto — conseguido pelo confronto entre a história que se pretende uma cópia da vida e as que, dentro dela, são apresentadas como ficção — sejam igualmente partilhados, em intensidade e nível de percepção, pela protagonista e pelos leitores do romance: afinal aquela é um mero instrumento necessário à eficácia da mensagem por estes apreendida. Em todo o caso, não há dúvida de que, pelo menos relativamente à experiência do amor, cuja magia julga estar enfim ao seu alcance na paixão clandestina e adúltera pelo primo, também Luísa toma consciência das diferenças entre as duas faces do espelho, acabando por questionar a verdade de um sentimento, independentemente das circunstâncias e dos sujeitos envolvidos:

> "Onde estava o defeito? No amor mesmo talvez! Porque enfim, ela e Bazilio estavam nas condições melhores para obterem uma felicidade excepcional: eram novos, cercava-os o mistério, excitava-os a dificuldade... Porque era então que quase bocejavam? É que o amor é essencialmente perecível,

> e na hora em que nasce começa a morrer. Só os começos são bons. Há então um delírio, um entusiasmo, um bocadinho do Céu. Mas depois!... Seria pois necessário estar sempre a *começar*, para poder sempre *sentir*?..."[4].

Esta vivência infeliz e precária do amor parece apagar-se por momentos, quando a decepção sofrida com a experiência extra-conjugal conduz à inevitável comparação donde resulta para Luísa o reconhecimento de que "começava a estar menos comovida ao pé do seu amante, do que ao pé do seu marido! Um beijo de Jorge perturbava-a mais, e viviam juntos havia três anos! Nunca se secara ao pé de Jorge, nunca! E secava-se positivamente ao pé de Bazilio! Bazilio, no fim, o que se tornara para ela? Era como um marido pouco amado, que ia amar fora de casa! Mas então, valia a pena?... (224-5). Por aqui passa, obviamente, a pretendida denúncia da ilusão efémera a que a paixão adúltera é reduzida. A verdade, porém, é que a própria formulação do pensamento cobre de ambiguidade o valor dos termos comparados, não conseguindo o marido, seja ele pouco ou muito amado, eximir-se a um confronto que, na melhor das hipóteses, o revela como o mal menor de uma experiência fatalmente votada ao desencanto. Se assim não fosse, como explicar o adultério de Luísa, a quem Jorge consegue ainda perturbar apesar do efeito corrosivo do tempo, segundo ela própria reconhece? O paradoxo contido neste comportamento acaba, contudo, por ser desviado do sentimento amoroso em si mesmo e, posto ao serviço da paz e da satisfação conjugais, toma como alvo a tentação de que a mulher, pela sua natureza e pelas circunstâncias da sua formação, é presa fácil. Adoptando a perspectiva masculina das coisas, já que é ela própria o produto de uma ideologia com a mesma marca, assim se considera Luísa, presa fácil de uma natureza superficial e volúvel, de uma sensualidade culposa e de uma "curiosidade romanesca e mórbida" (224) que a arte a que tem acesso enganosamente desperta e alimenta:

> "E sentira-a, porventura, essa felicidade que dão os amores ilegítimos, de que tanto se fala nos romances e nas óperas, que faz esquecer tudo na vida, afrontar a morte, quase fazê-la amar? Nunca!" (224).

A lógica conclusão desta expectativa frustrada é, por mais de uma vez, clara e cruelmente exposta por Basílio, enquanto a distância por ele apontada entre a realidade e a ficção é parafraseada no diálogo intertextual a que o romance dá lugar. O alvo deste duplo exercício pedagógico é naturalmente Luísa, em representação de todo um grupo cuja delimitação, se dúvidas existissem, fica a cargo de Basílio: "Todas sois assim!", há-de ele dizer-lhe, reduzindo o comportamento sentimental da mulher a um equívoco desejo de ser amada — mais por um actor que se "atire de joelhos, que declame, que revire os olhos, que faça juras, outras tolices" do que por um homem que "ama naturalmente, como todo o mundo, com o seu coração, mas [sem] gestos de tenor" (222).

O que as palavras de Basílio aqui põem causa é o acto da recepção na leitura feminina — tomando, como é evidente, a palavra leitura em sentido suficientemente amplo para abranger também o caso do teatro, lírico ou declamado. Mas se a denúncia que transparece nas suas palavras corre o risco de não convencer, tratando-se, como se trata, de uma estratégia de auto-defesa para um amante egoísta e com muito pouco ou nenhum amor, afinal, a cena de leitura do romance de Alexandre Dumas, *A dama das camélias*, procede à encenação, logo no início da narrativa, do comportamento de Luísa como leitora, fundamentando a posterior acusação de Basílio: revelando-se, através das lágrimas de compaixão pelo triste destino da *cocotte* parisiense, objecto dessa perigosa identificação entre o sujeito e a matéria da leitura, a visão do mundo de Luísa constrói-se sobre a diluição das fronteiras que se interpõem entre a ficção e a vida, num

processo de valorização do extraordinário romanesco face à baça vulgaridade do real. Por isso, fascinada pelos hábitos luxuosos e os cenários elegantes de Paris – não da cidade real, mas da que Dumas foi autor —, as próprias "aflições de dinheiro" (18) aparecem-lhe com um encanto poético sem semelhança com a sufocante angústia que a falta do dinheiro requerido pela chantagem de Juliana lhe há-de fazer sentir. Neste contraste entre a beleza idealizada da ficção e a feia amargura da realidade — onde cabe igualmente a fatalidade da doença cujos sintomas aparecem no discurso narrativo confundidos com os da paixão[5] —, neste contraste ignorado pela competência de Luísa como leitora, também reside o sentido do diálogo a que é chamado o texto de *A dama das camélias*, desta forma ultrapassando a função especular e preditiva a que a morte das heroínas dá origem. Quanto à experiência sentimental por ambas vivida, é ainda o contraste o elo da relação entre a força regeneradora e o poder de devoção e sacrifício do amor que nasce entre Marguerite Gautier e Armand Duval, e o precário envolvimento de Luísa e Basílio.

O mesmo tipo de relação se estabelece com a peça de Ernestinho. O que não impede, contudo, uma simultânea relação de especularidade que tem por base o adultério: ambos os casos, com efeito, envolvem amor e traição, põem em causa a honra e exigem, de acordo com os padrões da moral tradicional, a punição dos culpados.

O contraste de que agora falo não passa pelos *clichés* que povoaram a produção literária ultra-romântica e que, fazendo da peça em questão uma caricatura, permitem que o romance dela se demarque com nitidez. Mas é claro que a distância assim conseguida acentua as diferenças entre uma história de amor que, para lá da ligação adúltera, em mais nada coincide com a que é vivida por Luísa e Basílio: a suposta paixão que no caso de Basílio nunca existiu, vem a revelar-se, no caso de Luísa, a manifestação de um desejo rapidamente saciado; um inesperado acaso faz da criada o instrumento da vingança que ao marido competia; e, por fim, apenas Luísa sofre o presumível castigo que na peça era igualmente partilhado pelos dois amantes. E desta forma se prova como a ficção, de que ao drama *Honra e paixão* cabe dar a imagem – se afasta dos caprichos e das ironias em que a realidade é rica, podendo ser, além disso, retroactivamente modificada, sempre que o gosto ou a conveniência o sugira. É sabido que o destino dos protagonistas do drama entra em jogo com o de Luísa, que o problematiza antes, durante e depois de cometido o fatal adultério, e que, ao mesmo tempo, a controvérsia gerada pelos possíveis desenlaces convida a uma reavaliação do delito e respectivas sanções. Mas é também esta mesma controvérsia a mostrar que a reescrita da história é um privilégio da ficção.

Curiosamente, o romance que Luísa lê e o drama de que se ouve um pequeno extracto e se discute representam os dois extremos de um percurso: num dos casos, assiste-se à desmontagem de uma construção que o autor manipula e altera ao sabor das dificuldades de produção e dos gostos da plateia; no outro, está em causa o momento da chegada do produto final junto do público, que o romance restringe ao feminino na figura de Luísa. Apenas sujeita ao poder mágico da ficção e julgando que a pode fazer caber no seu mundo, Luísa demonstra assim a pertinência de um exercício didáctico de que, ironicamente, se encarregará Basílio, ao afirmar-lhe que "Uma ligação como a [deles] não é o dueto do 'Fausto'" (223) e que "Fugir é bom nos romances!" (256-7). Só que esta ironia, que decorre de ser o próprio amante a enunciar a legenda explicativa do jogo de espelhos contido no romance, encobre uma outra, mais subtil, menos conforme às regras padronizadas pela ideologia burguesa, mas de que a mulher de Jorge e capricho de Basílio, apesar das suas fragilidades e das que lhe têm sido atribuídas, consegue ter consciência:

> "O trem rolou. Era o nº 10... Nunca mais o veria! Tinham palpitado no mesmo amor, tinham cometido a mesma culpa. — Ele partia alegre, levando as recordações romanescas da aventura: ela ficava, nas amarguras permanentes do erro. E assim era o mundo!" (267).

Notas

[1] Sobre a pintura na obra de Eça, cf. Garcez da Silva, *A pintura na obra de Eça de Queiroz*, Lisboa, Editorial Caminho, 1986.

[2] Sobre o intertexto musical na ficção queirosiana e em particular n'*O primo Basílio*, cf. Mário Vieira de Carvalho, *Eça de Queirós e Offenbach: a ácida gargalhada de Mefistófeles*, Lisboa, Edições Colibri/Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 1999, Maria Manuela Gouveia Delille, "Ecos heinianos no romance *O Primo Bazilio* de Eça de Queirós", *Queirosiana. Estudos sobre Eça de Queirós e a sua Geração*, 5/6, Dez. 1993/Jul. 1994, pp. 157-172 e Luís dos Santos Ferro, "Música" in A. Campos Matos (org. e coord.), *Dicionário de Eça de Queiroz*, 2ª ed. rev. e aumentada, Lisboa, Caminho, 1993, pp. 633-644.

[3] Ramalho Ortigão, "*O Primo Basílio* — Fisiologia do adultério burguês — O donjuanismo em Lisboa, suas origens, sua evolução e seu pelintrismo" in *As Farpas*, Lisboa, Clássica Editora, 1992, Vol. IX, p. 209.

[4] Eça de Queirós, *O primo Basílio*, Lisboa, Edições "Livros do Brasil", s/d, p. 225. A esta edição referem-se as citações do romance, para que passam a remeter as páginas indicadas entre parênteses no texto.

[5] Cf. p. 18: — "Havia uma semana que se interessava por Margarida Gautier: [...] via-a alta e magra, com o seu longo xale de caxemira, os olhos negros cheios da avidez da paixão e dois ardores da tísica; nos nomes mesmo do livro — Júlia Duprat, Armando, Prudência, achava o sabor poético de uma vida intensamente amorosa; e todo aquele destino se agitava, como numa música triste, com ceias, noites delirantes, aflições de dinheiro, e dias de melancolia no fundo de um *coupé*, quando nas avenidas do Bois, sob um céu pardo e elegante, silenciosamente caem as primeiras neves". Como é óbvio, embora pertencendo ao narrador, o discurso procura traduzir a recepção do romance francês por Luísa e, portanto, o que esta retém ou o modo como se apropria dos respectivos conteúdos.

Para uma terminografia de aprendizagem: o Dicionário Electrónico de Gestão de Recursos Humanos

Isabel DESMET
(Université de Saint Denis - Paris VIII)

Introdução

O ***Dicionário Electrónico de Gestão de Recursos Humanos***, concebido numa perspectiva terminodidáctica e do qual sou autora e responsável científica, insere-se no projecto ***Viagens Virtuais Plus***, projecto da Universidade Aberta de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa a distância, nomeadamente através da Internet. Trata-se de um programa que utiliza vários média como o CD-ROM, recursos existentes na Internet, entre outros.

Iniciado oficialmente a 1 de Março de 2001, com o apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência e Tecnologia, o projecto *Viagens Virtuais Plus*, coordenado pela Universidade Aberta e sob a responsabilidade científica da Professora Maria Emília Marques, conta como parceiros institucionais com a Universidade de Paris 8 e a Universidade de Nice.

A colaboração estreita e frutuosa em diversos projectos de ensino a distância sob a iniciativa da Professora Maria Emília Marques já data de alguns anos a esta parte, o que não me facilitou a escolha para o presente volume. Porém, é com uma apresentação sumária do ***Dicionário Electrónico de Gestão de Recursos Humanos*** que pretendo deixar aqui o testemunho da minha homenagem à Professora Maria Emília Marques, pioneira em Portugal no ensino da Língua e Cultura Portuguesa através das novas tecnologias, no ensino a distância do português, língua materna, segunda e estrangeira, sem esquecer o ensino do português de especialidade, fundamental para o desenvolvimento da língua portuguesa como língua de comunicação internacional.

Assim e numa primeira parte, serão apresentados alguns princípios teóricos para o ensino/aprendizagem do português de especialidade, que considero como subjacentes à concepção de um dicionário terminológico de aprendizagem, resultando da confluência da linguística de especialidade e da "nova" terminografia. Numa segunda parte, serão apresentados alguns princípios metodológicos utilizados na concepção do *Dicionário Electrónico de Gestão de Recursos Humanos*, bem como a exemplificação do mesmo, actualmente em estado de protótipo.

1. Alguns princípios teóricos para o ensino-aprendizagem do português de especialidade

A aquisição dos saberes científicos, técnicos e profissionais, tal como dos meios linguísticos que permitem a sua comunicação, passa obrigatoriamente pelo ensino/aprendizagem das línguas de especialidade, quer se trate do ensino de línguas estrangeiras, segundas ou maternas num contexto profissional. Em certos países nórdicos (nomeadamente a escola de Copenhaga), a terminologia desenvolveu-se a partir das necessidades didácticas do ensino das línguas de especialidade. Compreende-se bem porquê. O ensino das línguas estrangeiras de uso científico e técnico coloca também o problema das terminologias e a sua inserção num discurso bem formado, ou seja, nas estruturas lexicais de um vocabulário geral de orientação científica. Daí que seja

relevante o papel dos trabalhos terminológicos de vocação multifuncional no ensino das mesmas. Isto não só no interior de uma língua e cultura, mas também além-fronteiras. Todo o trabalho terminológico deve ter em vista esta transmissão didáctica dos conhecimentos científicos e dos usos linguísticos que lhes correspondem, isto é, constituir uma lexicografia especial de aprendizagem e uma terminodidáctica. No que toca em particular o ensino do português especializado, a carência de obras terminográficas apresentando diferentes níveis de análise linguística pertinentes do ponto de vista terminológico é notória, embora a procura seja bastante grande, quer por parte de docentes e discentes do português língua materna, quer por parte de professores e alunos de português língua estrangeira. Vários departamentos de estudos portugueses em universidades estrangeiras integram o ensino do português económico, jurídico, etc., isto é, do português na sua funcionalidade técnica, carecendo de instrumentos de trabalho, devido à sua quase inexistência.

Para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem das línguas de especialidade é necessário, pois, produzir instrumentos de transferência de saberes linguísticos e extra-linguísticos. O dicionário terminológico é o instrumento de apoio por excelência. Assim, este deve ser concebido de modo a fornecer todos os meios linguísticos necessários à expressão especializada. Para a construção de uma terminografia de aprendizagem, a investigação terminológica tem que alargar o seu campo de acção, não se limitando exclusivamente ao plano lexical e conceptual, mas integrando todos os níveis de análise linguística pertinentes e úteis. Para além de um modelo de análise linguística alargado, deve integrar também os dados da psicolinguística lexical de especialidade, ou seja, os laços estreitos entre terminologia e cognição (cf. Desmet, 2000).

1.1. Linguística de especialidade e terminografia de aprendizagem

Se as terminologias constituem conjuntos de conceitos científicos, elas são também conjuntos de expressões denominando, em cada língua natural, os conceitos de um dado domínio de conhecimentos socialmente reconhecido. A abordagem dos conhecimentos especializados deve ser uma abordagem linguística, na medida em que os termos, como toda e qualquer unidade lexical, são susceptíveis de serem descritos de um ponto de vista morfológico, sintáctico, semântico e pragmático.

Para além do conhecimento das unidades terminológicas, os utilizadores das terminologias e dos dicionários terminológicos, em particular os aprendentes de uma dada língua de especialidade, necessitam de conhecer as regras de inserção correcta dos termos nas estruturas frásticas, as exigências sintácticas e as restrições estilísticas de cada língua natural. Para fornecer estas regularidades formais, é necessário adoptar um modelo de análise sintáctica capaz de descrever certas preferências ou restrições combinatórias, bem como as condições de emprego em diferentes tipos de textos e discursos. Por conseguinte, a pragmática não se deve confinar a um nível textual global, mas deve integrar o próprio modelo de análise morfológica, sintáctica e semântica das unidades terminológicas. É assim que o modelo teórico subjacente à concepção do *Dicionário Electrónico de Gestão de Recursos Humanos* comporta vários níveis de informação linguística: morfológica, semântica, sintáctica e pragmática. Trata-se de um modelo pluridimensional que situa a terminologia no seio da linguística aplicada (cf. Desmet, 1996).

1.2. Teminografia de aprendizagem: morfologia, sintaxe, semântica e pragmática

Em terminologia, o método mais apropriado para avaliar a natureza "especial" das unidades terminológicas passa, por um lado, por uma descrição sistemática da morfologia em termos de composição e de derivação das unidades terminológicas e, por outro lado, por uma interpretação semântica das relações morfológicas, directamente dependentes das relações sintácticas. A derivação lexical, tal como a composição e a composição sintagmática, está na origem de muitos termos, dando lugar a séries lexicais especializadas ou famílias morfológicas especializadas. A título de exemplo, em Gestão de Recursos Humanos (na área das empresas) temos o termo "contrato de trabalho". Utiliza-se o nome de agente "contratante" e o verbo "contratar". Porém, utiliza-se menos o nome de qualidade "contratável" e praticamente não se utiliza o resultado de acção "contratabilidade" que seria morfologicamente possível e existe noutras línguas românicas, como por exemplo em francês. O conhecimento dos micro-paradigmas derivacionais específicos de cada domínio do saber é pois essencial para a aprendizagem dos enunciados científicos, técnicos e profissionais.

Os aprendentes das línguas de especialidade necessitam igualmente de dominar utilizações contextuais particulares, que conduzem à descrição da micro-sintaxe dos vocabulários de especialidade. Para tal, é necessário um modelo que tome em consideração a posição dos coocorrentes ou das colocações mais frequentes ou convencionais das unidades terminológicas, bem como das restrições de selecção. Ainda a título de exemplo, em Gestão de Recursos Humanos (na área das empresas) e para o termo "recursos humanos" encontramos a colocação nominal "recrutamento", a colocação verbal "recrutar", o nome de agente "recrutador", mas já não encontramos o nome de objecto "recruta" que pertence ao domínio militar.

Para a descrição da semântica terminológica, torna-se necessária uma semântica pluridimensional. Em terminologia, a descrição das principais relações semânticas tais como as relações hierárquicas e de inclusão (hiperonímia e hiponímia; holonímia e meronímia) e as relações de equivalência (sinonímia) e de oposição (antonímia e co-hiponímia) é fundamental. A estas acrescentamos ainda a acção típica, o objecto típico e o agente típico – noções associadas a uma dada noção e essenciais para o conhecimento das estruturas argumentais das unidades terminológicas (cf. Desmet, 1996).

Por fim, os conhecimentos especializados inscrevem-se num mundo de referência, numa cultura comum a um grupo de locutores. Nas ciências sociais e humanas, os conceitos comportam frequentemente a marca de um autor, de uma corrente ou de um dado meio científico. Os termos são muitas vezes o reflexo de usos em áreas geográficas, sociais, políticas ou outras. A noção de "contexto", central em pragmática, deve estar presente em todo o produto terminográfico. O espaço e o tempo são factores de variação que intervêm constantemente nos vocabulários de especialidade.

2. O Dicionário Electrónico de Gestão de Recursos Humanos

Para apresentar alguns princípios metodológicos subjacentes à concepção do *Dicionário Electrónico de Gestão de Recursos Humanos*, antes de mais será necessário situá-lo no conjunto da investigação em terminologia e terminografia que tenho vindo a desenvolver há cerca de

catorze anos. Esta começa em 1989/1990 e em particular sobre as ciências sociais e humanas, dando lugar a um "mémoire" de DEA em França sobre a terminologia da sociologia do trabalho, em 1991, e a uma tese de Mestrado em Portugal, em 1993. Um alargamento do domínio a outras ciências acabou por se impor pouco a pouco, na medida em que o trabalho é um objecto de estudo não só da sociologia, mas também de outras ciências sociais e humanas. Assim, uma base de dados textuais e uma base de dados terminológicos foram sendo constituídas, comportando séries de terminologias nos domínios da sociologia do trabalho, da psicologia do trabalho, da ergonomia, do direito do trabalho, da gestão de recursos humanos, dando origem a uma tese de doutoramento defendida em França em 1996 sobre a terminologia das ciências sociais e humanas do trabalho em português e em francês. Apresentada em três tomos, o último volume é composto por um dicionário-papel, bilingue e bidireccional, das Ciências Sociais e Humanas do trabalho português-francês e francês-português.

Assim, o *Dicionário Electrónico de Gestão de Recursos Humanos* tem como suporte a base de dados textuais e a base de dados terminológicos para o português, bem como a nomenclatura portuguesa da Gestão de Recursos Humanos na área das empresas do *Dicionário das Ciências Sociais e Humanas do Trabalho português-francês e francês-português*. Quanto à sua micro-estrutura, ele segue exactamente os princípios teóricos anteriormente apresentados.

2.1. Alguns princípios metodológicos

As terminologias, tal como as tecnologias, evoluem e envelhecem rapidamente. Assim, para a concepção do *Dicionário Electrónico de Gestão de Recursos Humanos* foi necessário proceder-se a uma investigação documental, à recolha de materiais para alargamento da base de dados textual, à extracção automática de novos termos do domínio para completar a base de dados terminológicos existente, mas datando de 1996.

Por outro lado, procedeu-se igualmente à concepção e gestão de uma base em Access, bem como à transferência dos dados já existentes na antiga base, concebida em D Base III Plus para DOS, para a nova base em Access.

Em seguida, passou-se à etapa de correcção, revisão e validação dos dados por parte de especialistas do domínio.

Por fim, procedeu-se à concepção e desenvolvimento da interface gráfica que permite a gestão e o *output* dos dados previamente tratados e compilados na base de dados de tipo Access, bem como a interacção entre o utilizador e o produto informático concebido, isto é, o dicionário electrónico propriamente dito, actualmente em estado de protótipo.

2.2. Apresentação do protótipo: exemplo

O *Dicionário Electrónico de Gestão de Recursos Humanos* abre com uma primeira interface gráfica que apresenta a equipa de investigação, bem como as instituições de apoio e de coordenação, tal como se pode constatar na figura 1. Esta primeira página vai dar acesso a um guia de utilização do produto informático por um lado e, por outro, a um prefácio que visa explicar os princípios teóricos e metodológicos subjacentes a cada campo terminológico.

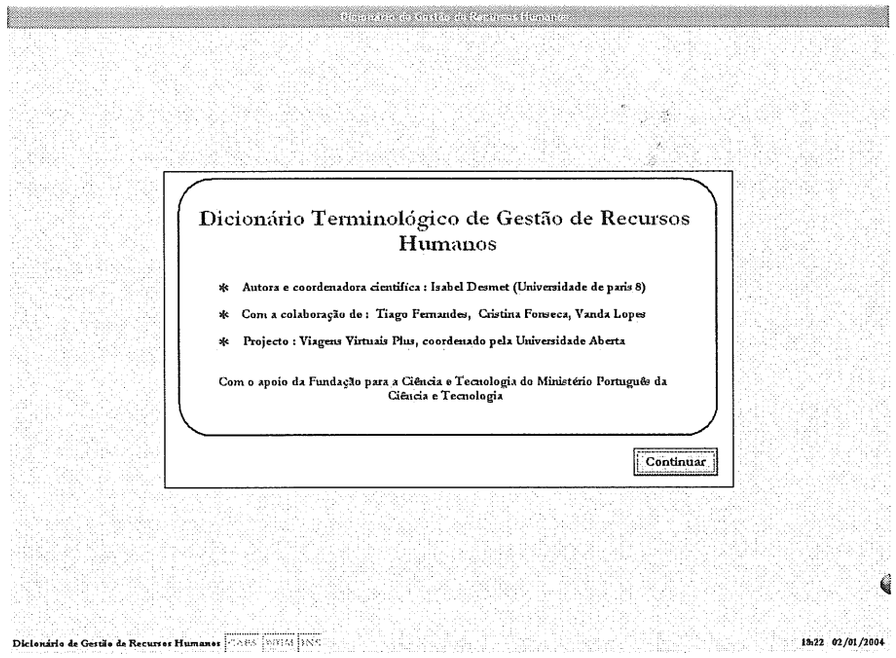


Figura 1: página de abertura.

O *Dicionário Electrónico de Gestão de Recursos Humanos* é um dicionário monolingue, constituído por cerca de trezentas entradas em português europeu, contemplando os seguintes subdomínios: Função « Recursos Humanos » nas empresas; Actividades operacionais; Clima de trabalho; Relações industriais; Indicadores do clima organizacional.

Para cada entrada, o utilizador pode escolher quatro níveis de informação, seleccionando ora os campos de gestão, ora os campos linguísticos, ora os campos conceptuais ou ainda as fontes. Pode igualmente visualizar as entradas por ordem alfabética e seleccionar a entrada que pretende em todas as páginas que constituem a interface gráfica.

Os campos de gestão apresentam o subdomínio, o sector temático e a zona de aplicação do termo-entrada, que são simultaneamente dados conceptuais, dados de indexação e dados de gestão terminográfica, tal como na figura que se segue:

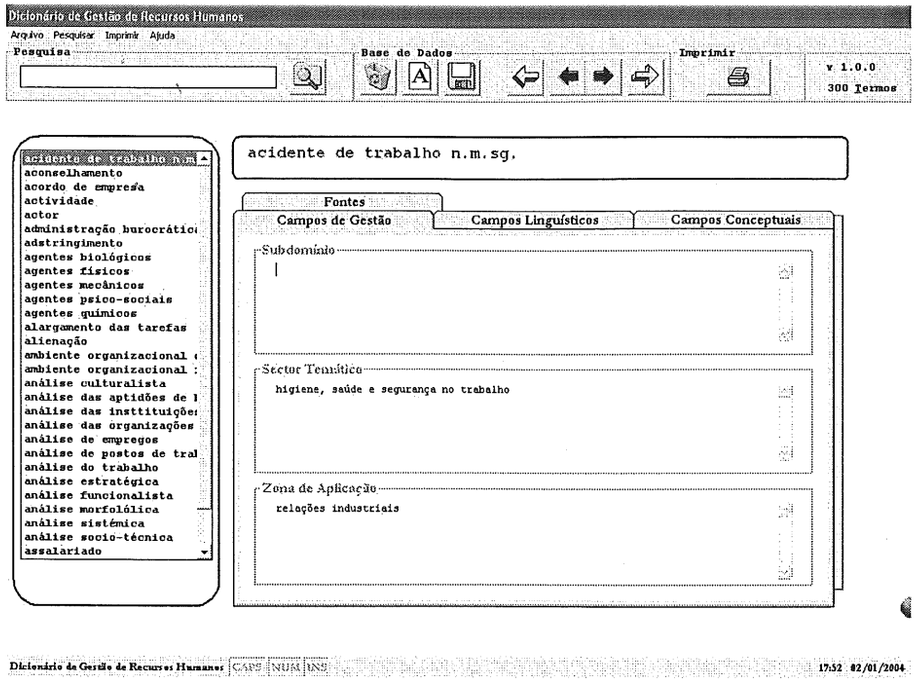


Figura 2: campos de gestão.

Os campos linguísticos subdividem-se em três campos: gramática, série morfológica e fraseologia. O campo gramática apresenta ordenadamente sinónimos, antónimos e variantes morfológicas, morfossintácticas, ortográficas ou regionais. O campo dedicado à série morfológica apresenta os micro-paradigmas derivacionais especializados. O campo fraseologia apresenta as colocações da entrada, organizadas segundo a distribuição do colocador.

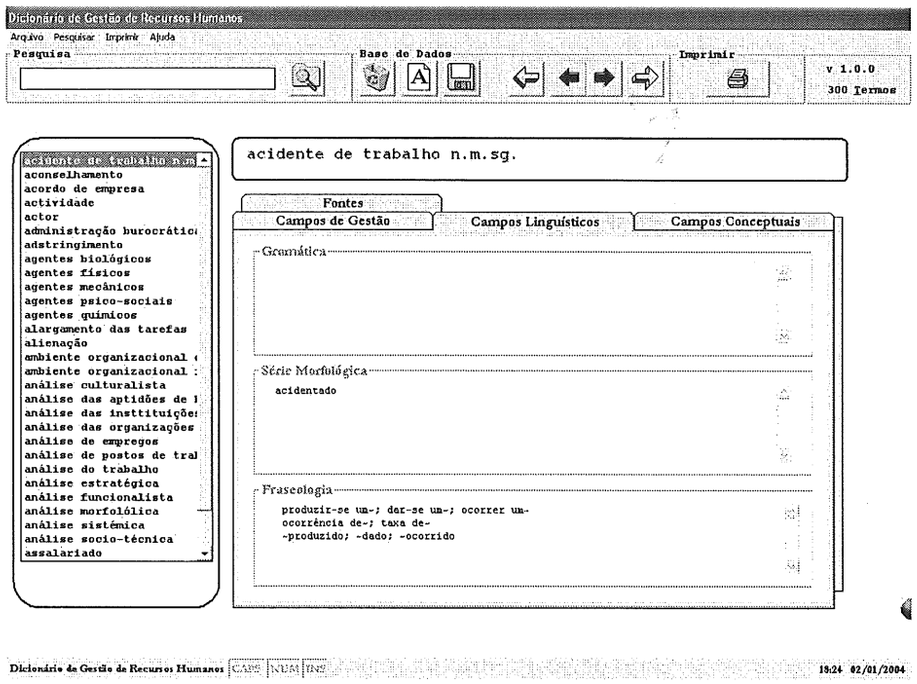


Figura 3: campos linguísticos.

Nos campos conceptuais, o utilizador acede à definição da entrada, aos conceitos ou noções associadas e às notas. Nas noções associadas, figuram as noções de inclusão que permitem aceder ao sistema conceptual do domínio, bem como a acção, o objecto e o agente típico, que permitem aceder à estrutura argumental da entrada. As notas podem ser de natureza conceptual, documental ou linguística.

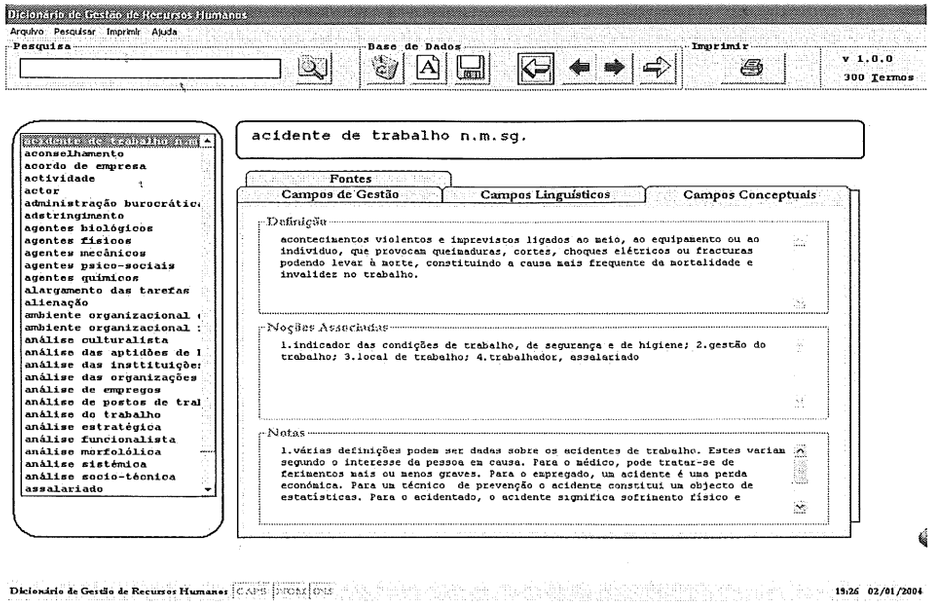


Figura 4: campos conceptuais.

Por fim, o utilizador pode ter acesso às fontes documentais, para pesquisas ulteriores.

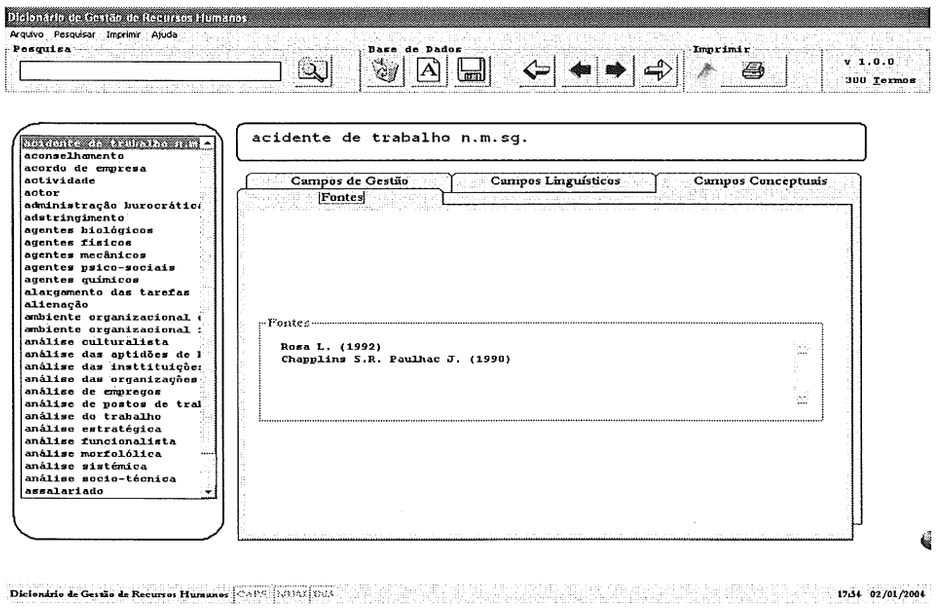


Figura 5: Fontes.

Note-se que as entradas nem sempre comportam todos estes dados, o que é o caso, por exemplo, do termo escolhido para ilustração. No entanto, este conjunto de informações permite aceder ao funcionamento paradigmático e sintagmático das unidades terminológicas. O utilizador deste dicionário, para além da definição, tem os elementos necessários para a inserção dos termos nos enunciados especializados, o que constitui uma ajuda à redacção técnica.

Conclusão

O *Dicionário Electrónico de Gestão de Recursos Humanos* concretiza de certa maneira um modelo de teoria terminológica e um modelo de terminografia apoiado nas novas tecnologias.

Do ponto de vista teórico, trata-se de um modelo de análise terminológica marcadamente linguístico, textual, discursivo. As unidades terminológicas não são tratadas unicamente na sua vertente conceptual, como se verifica na terminografia tradicional, mas como unidades lexicais com um funcionamento semântico, sintáctico e pragmático particular, pois antes de mais elas são denominações de conhecimentos especializados. Elas são tratadas do ponto de vista da linguística de especialidade, que se ocupa dos termos de um domínio científico ou técnico, descrevendo-os em todas as suas componentes linguísticas e extra-linguísticas, tendo em vista a elaboração de produtos terminográficos que sirvam os interesses e necessidades dos seus públicos, em particular dos aprendentes das línguas de especialidade.

Referências Bibliográficas

DESMET, I. (1993): "Les enjeux linguistiques de l'enseignement du portugais spécialisé: la valeur heuristique du plan textuel", *Lexicologie, lexicographie et enseignement du portugais langue étrangère*", Université de Nice, republié en 1996 dans CUMFID 17 numéro spécial – Nice - Inalf – CNRS, pp. 77-91.

DESMET, I. (1994): "Suggestions pour une approche terminologique des sciences sociales et humaines", *Terminogramme*, juin 1994, Canada: Les Publications du Québec, pp. 1-5.

DESMET, I. (1996): *Pour une approche terminologique des sciences sociales et humaines. Les sciences sociales et humaines du travail en portugais et en français*, thèse de doctorat en sciences du langage, Université Paris XIII, 3 tomes (environ 800 pages).

DESMET, I. (2000): "Cognição, termino-didáctica e novas tecnologias da aprendizagem: orientações para uma nova didáctica das línguas de especialidade", *Actas do Colóquio Viagens virtuais*, Janeiro 2000, Lisboa, Universidade Aberta (em CD-ROM).

O Milenarismo do Beato Amadeu da Silva

Domingos DIAS
(Universidade Aberta)

Dados Biográficos

O primeiro dado identificador do Beato Amadeu é o da relação familiar. João Meneses da Silva, o Beato Amadeu, era filho de Rui Gomes da Silva, da casa do Infante D. Duarte, a quem acompanhou na tomada de Ceuta, e de D. Isabel de Meneses, filha natural do primeiro conde de Vila Real, D. Pedro de Meneses, que foi também o primeiro governador de Ceuta. É irmão de Santa Beatriz da Silva, a fundadora das Concepcionistas, e do primeiro conde de Portalegre, Diogo da Silva de Meneses.

Nascido em Campo Maior, ou em Lisboa, por volta de 1427, e não em Ceuta, como erradamente se levou o papa Paulo VI a afirmar aquando da canonização de sua irmã,[1] foi educado com D. Afonso V na corte de D. Duarte e tomou parte na batalha de Alfarrobeira ao lado do rei. Sendo ferido num braço, acabou por se retirar para Guadalupe, em Espanha, entrando aí na Ordem dos ermitas de S. Jerónimo.

De Guadalupe passou a Itália, onde entrou na Ordem de S. Francisco. Levado pelo espírito de exigência, que lhe pedia mais do que a Ordem lhe podia dar, mas pelo sentido da obediência e do respeito pela hierarquia, que lhe não consentiam aderir aos "espirituais" por estes se haverem desligado da obediência hierárquica, acabou por fundar um ramo próprio, que congregava o rigor com a subordinação ao Geral da Ordem. Quando trabalhava mais afanosamente na expansão da sua Congregação, foi eleito papa, com o nome de Sisto IV, o Superior Geral dos franciscanos, que o escolheu para seu confessor e conselheiro. Transferindo-se de Milão para Roma, foi instalado em S. Pedro in Montorio, onde passou a viver com uma pequena comunidade. Daí dirigia ainda com mais eficiência a sua Congregação. Aí escreveu a obra que o havia de tornar conhecido ao longo do tempo.

A obra *Apocalypsis Noua*

É integrada neste contexto que *Apocalypsis Noua* ganha o seu verdadeiro significado.

Sisto IV (1471-1484) era apenas o sétimo na sequência dos papas posteriores ao Concílio de Constança (1414-1418), que pôs termo à divisão da Igreja entre a obediência a Avinhão e a obediência a Roma. No Dec. *Haec Sancta*, de 6 de Abril de 1415, afirmava o Concílio: "Toda a gente, seja qual for o seu estatuto, seja qual for a sua dignidade, mesmo que seja a do papa, é obrigada a obedecer-lhe no tocante à fé, ao fim do supracitado cisma e à reforma geral desta Igreja de Deus na sua cabeça e nos seus membros". Neste parágrafo, como Hans Küng afirma[2], o Concílio atribui-se como tarefas a causa da fé, a causa da união e a causa da reforma. Mas pressupõe também a primazia do Concílio relativamente ao papa.

Este quadro fornece-nos a chave para a compreensão da obra.

Estando em oração, Amadeu vê-se transportado para uma Assembleia onde anjos e santos louvam a Deus. Recebe-o o arcanjo Gabriel, que o informa das razões por que ali se encontra. Deus tem um plano e quer Amadeu como seu colaborador. E o plano de Deus coincide, em linhas gerais, com o programa definido pelo Decreto do Concílio de Constança: apiedar-se do género humano, purificar o mundo de todos os erros, reconduzir todos os homens ao seio da única verdade. A tarefa da reforma, bem como toda a responsabilidade na Igreja, caberá ao Pastor que Deus quer pôr à frente da sua Igreja. Neste ponto, a posição de Amadeu, ao afirmar inequivocamente a primazia do papa sobre o Concílio, caminha em sentido oposto à do Dec. conciliar *Haec sancta.* A Amadeu caberá a tarefa de intermediário. Por isso o alerta o arcanjo para que preste atenção a tudo quanto lhe vier a ser dito, o guarde no coração e o escreva, preserve o escrito e o guarde para o Pastor que Deus há-de enviar, quando a Deus aprouver.

É este o conteúdo do início, espécie de prólogo, de *Apocalypsis Noua.*

A obra é, numa primeira linha, uma exposição doutrinária, onde são passados em revista "cada um dos mistérios da fé" com vista a erradicar dessa mesma fé "muitas coisas vãs e supérfluas", para que "se creia com pureza e simplicidade naquilo em que se deve crer". É uma espécie de releitura da doutrina da Igreja.

A unidade da Igreja latina em torno da obediência a Roma tinha-se realizado. A reforma, porém, tardava. "Uma lição que a Europa de então deve ter tirado do 'período conciliar' é que os concílios não podiam, e os papas de então não queriam satisfazer a esta exigência."[3] O sonho de toda a cristandade, que era a "reforma desta Igreja na sua cabeça e nos seus membros", "cuja necessidade se fazia sentir de modo tão urgente, foi abandonado".[4]

Amadeu não desiste do sonho e, dentro da sua área de acção, lança mãos à obra. Escreve. E volta-se para o estilo apocalíptico. Arrebatamentos, céus, tronos, assembleias de anjos e santos em torno do trono de Deus são elementos habituais desta literatura. A novidade em *Apocalypsis Noua* é a presença de Maria. Maria é outra das razões que levaram Amadeu a escrever. Como português e franciscano, tinha a questão da imaculada conceição de Maria e da sua assunção ao céu como tema de preocupação e combate. E, na sua obra, Maria é tema importante.

O Tempo

Sendo um grito de desespero e alerta, a sua obra olha para o futuro como o lugar da realização do sonho. E o sonho de Amadeu confunde-se com o plano de Deus, que não é diferente das decisões do Concílio de Constança, "a reforma da Igreja na sua cabeça e nos seus membros".

Todo o desenvolvimento de *Apocalypsis Noua* se projecta num quadro dividido em três tempos, os tempos da Igreja. O tempo do começo, iniciado pela concepção de Cristo na Anunciação, que é designada como "festum regni Christi aliqualis inchoationis – festa de uma espécie de início do reino de Cristo" (V,89); o tempo presente, iniciado com a entregas das "chaves" a Pedro, o "nouus pastor ouium – o novo Pastor das ovelhas", "Christi Domini locum tenens – que ocupa o lugar de Cristo", "cui succedent perpetuo pastores et uicarii Christi – a quem hão-de suceder indefinidamente pastores e vigários de Cristo" (VIII,198): "Petre, [...] gregem meum tibi committo, oues meas tibi do et commendo. Tue sint. Esto earum dominus" (VIII,182); o tempo futuro, que se abrirá com o advento do Pastor que Deus quer pôr à frente da sua Igreja, o "nouum Agnum" que Deus há-de enviar, depois de vencida a degradação, para que ensine os segredos da fé a todos os povos (VIII,201). Este é apresentado como o tempo das "Núpcias do Cordeiro" (I,2).

O prólogo, contudo, faz uma leitura algo distinta dos tempos. Situa toda a acção no presente, que, implicitamente, é apresentado como tempo de degradação. É agora, *nunc*, que o Senhor quer "apiedar-se", quer "purificar", quer "reconduzir". Ao "erro" actual contrapõe-se a "verdade" futura; a justiça e a verdade futuras pressupõem a injustiça e o erro actuais. O futuro surge com duas fases. A primeira, traduzida pelo futuro perfeito "miserit": "quousque Deus miserit – até que Deus envie", é pontual, como que marca o início desse futuro; a segunda, traduzida pelo futuro imperfeito "aperiet", traduz um tempo que parece não ter fim: "... uirum illum qui librum a te conscriptum aperiet - ... o homem que há-de abrir o livro por ti escrito". Este futuro é o "tempo oportuno", que está na vontade de Deus. Num primeiro momento proceder-se-á à eliminação do mal: "se erradiquem da sua fé..."; o segundo momento é o da implantação da verdade: "se creia com pureza e simplicidade naquilo em que se deve crer...". O presente é o tempo da aprendizagem: "... enviou-me para que te instrua", porque a fé está eivada de "muitas coisas vãs e supérfluas".

O presente é o tempo da acção de Amadeu, que é instrumento de Deus na realização do seu plano: "Agora ... nosso Senhor... quer partilhar contigo estes seus segredos". Por isso, Amadeu há-de ouvir, escrever e guardar. O campo de acção do Pastor é o futuro, e a sua acção consiste em "abrir o livro", ou seja, dar a conhecer a todos os mistérios da fé que o livro guarda.

E onde se situa a margem de separação destes dois tempos?

Está para lá do tempo de vida de Amadeu, pois o anjo é claro quando lhe diz: "a fim de que vejas agora o futuro que não verás na situação de vida mortal". Parece, contudo, não estar muito distante, uma vez que a realização de quanto for escrito se verificará durante a vida do seu secretário: "Preparei-te quem tudo há-de escrever conforme o ouvir da tua boca, em cujo tempo se hão-de realizar estas coisas" (I,2). A fixação dessa margem, porém, está na vontade de Deus: "quando a Deus aprouver".

Amadeu quer conhecê-la e interroga o anjo: "Quando concederá o Deus clementíssimo a seu povo e a seus fiéis tão grande bem e tão abundante dom"? A resposta vem-lhe de Pedro, que repete a que ele mesmo ouviu da boca do Mestre: "*Não vos cabe conhecer os tempos ou os momentos que o Pai reservou ao seu poder*".[5]

Nesta resposta há duas mensagens: a vontade de Deus é inacessível ao homem, logo, o futuro é uma incógnita; em simultâneo, há uma associação implícita desse futuro, que será tempo de renovação da Igreja, ao restabelecimento do reino messiânico e, menos proximamente, à Parusia de Cristo. Parece, igualmente, apontar-se para uma determinada visão da natureza desse futuro que, como se verá depois, o aproxima dos tempos escatológicos.

A proximidade desse futuro é afirmada sob várias formas ao longo da obra. E, simultaneamente, afirma-se a sua incerteza. Diz-se, em III,21, que já é presente: "Chegou o tempo em que Deus vai fazer maravilhas". "Não se perturbe o vosso coração, levantai a cabeça, eis que a vossa redenção está próxima" é inscrição presente no trono de Cristo durante o primeiro encontro de Amadeu com a Assembleia que rodeia o trono. E a ideia da proximidade repete-se, em ligação com o Pastor. Ele "já veio ao mundo", "já nasceu e cresceu", "vive, mas ainda não reina", "já veio ao mundo, mas ainda não é Pastor", "anda agora simplesmente incógnito no meio de vós", "já está em Roma". A Amadeu é dito: "Já o viste, mas não na majestade referida. Está presente como o grão de trigo na terra [...] aquele que em Roma viste várias vezes até" (IV,44). "O Senhor, em breve, pelas preces desta mesma sua Mãe, vai reconduzir a seu culto o mundo inteiro" (VIII,177).

Ao mesmo tempo, reafirma-se a ideia de incerteza. "*Virá e não mente. Se te parecer que demora, espera porque, de certeza, virá*[6] (I,3) é outra das afirmações presentes no trono de Cristo

e Maria. Amadeu reconhece a impossibilidade desse conhecimento ao afirmar: "Contudo, uma vez que me não é dado conhecer o tempo de tão admirável acontecimento..." (III,20). E o sentimento de contradição entre a afirmação da proximidade e a incerteza de quando será brota na resposta do anjo a Amadeu, que o interroga sobre a hipótese de poder ver o Pastor: "Já o viste, mas não o reconheceste. [...] E quando parecer um estranho, então estará próximo; quando parecer próximo, estará longe; e quando parecer longe, então estará perto" (IV,43).

O quando da realização do plano de Deus está para lá da possibilidade de conhecimento do homem, mas a certeza do seu advento é reafirmada nas inscrições do trono de Cristo: "*Virei de novo para junto de vós e o vosso coração alegrar-se-á.*[7]*[...] Virá e não mente. [...] Espera porque, de certeza virá.*[8]*[...] eis que a vossa redenção está próxima*[9] (I,3).

Reafirmando a incerteza do quando, Amadeu deixa ver as condições que acompanharão o advento do tempo e do Pastor: surgirão como resposta a um estado de degradação. Quando lhe é dito quem é o futuro Pastor - "... já está em Roma, muito jovem, muito pobre, incógnito" - Amadeu pergunta: "Será que todas estas coisas vão acontecer rapidamente?" Afirmando que lhe vai responder, o anjo, de uma maneira velada, aponta para o quadro de degradação na Igreja. O Pastor actual é autor de muitas coisas boas e más. Nele, porém, o bem supera o mal. Virá depois "aquele que ele criará", em quem bem e mal se equivalem: "nem quente no bem, nem frio no mal". Depois, virá Simão Mago, objecto da benção de Esaú, ou seja, de toda a abundância de bens materiais, "que estabelecerá no Templo de Deus compradores e vendedores e as mesas dos cambistas". Mas "por causa de tão execráveis abominações, iniquidades e pecados será deposto" IV,42-43). Em resposta a esta situação de degradação surgirá o Pastor, ornado com a benção de Jacob, para proceder à limpeza do Templo, ele que patenteará as portas desse futuro.

Este quadro tem paralelos. Na divisão da Igreja, "que há-de durar por muitos séculos e finalmente terminar" com a união dos desavindos, pois, pelos méritos e intercessões de Maria, "o Senhor apiedar-se-á do seu povo e enviará o novo Cordeiro que ensinará a todos os povos os segredos da fé" (VIII,201). Na ruptura provocada no reino de Deus estabelecido pelos apóstolos, ruptura causada pelo surgimento do islamismo. Antes de subir ao Céu, Cristo informa os apóstolos: "A mim convertereis o mundo todo. Depois, virá do Oriente o Filho da Iniquidade e a Besta Voraz, cujo bramido se propagará até aos povos cartagineses, e arrebatar-me-á uma grande parte do meu reino." Mas serão os bizantinos, designados por iberos, que, depois de convertidos, "a mim converterão também os outros e eliminarão todos os dissolutos costumes e banirão a abominação que reina no Lugar Santo". É depois da vitória sobre o mal, no final, portanto, do processo de degradação, que o Pastor surgirá. "E, de novo, o Evangelho será pregado em todo o mundo. E enviarei um vigário humilde, pacífico, benigno e clemente, que reformará todas as coisas" (VIII,215).

O futuro esperado, incerto quanto ao limite inicial, terá definido o limite final?

Não há indicações explícitas quanto à duração desse futuro, mas há caracterizações que parecem apontar para uma duração ilimitada, mais, permitem prolongá-lo até ao final dos tempos e, até, pelos tempos escatológicos. O Pastor "elevará o Monte Sião, ou seja, a Igreja de Cristo, à altura dos montes e, arrancada ao nevoeiro e à escuridão das trevas, a iluminará, sendo eterno a partir de então o seu esplendor" (IV,44). Ao fazer o elogio da Maria, afirma-se: "Suplantou e venceu o diabo, venceu Lúcifer, expulsou o príncipe deste mundo. Será de novo e sempre expulso e, naquele tempo, será definitivamente expulso, ele que expulsou os nossos pais do Paraíso Terreal" (VIII,199). A encerrar a revelação, depois de Maria ser elevada ao Céu, no que alguns manuscritos designam de epílogo, afirma-se: "Olha que ouviste e viste os grandes mistérios

da fé cristã, fé que, com o advento do novo Pastor, se renovará como a águia e se rejuvenescerá, e com a chegada daquele Pastor de quem muitas vezes falei se renovará. Então será cumprida aquela passagem do Apocalipse: *Vi a Cidade Santa, a Nova Jerusalém, que descia do Céu, de junto de Deus*[10]" (VIII,222).

A derrota definitiva do Diabo acontece, na Apocalipse de João, às portas da eternidade, como afirma S. Jerónimo no comentário a Apoc. 20:8-10: "Hoc etiam ad iudicium pertinet novissimum – Também isto pertence ao juízo final". E como Apríngio de Beja afirma sobre o mesmo passo: "Huic parvitas nostra, dum mille annos regnaturum Christum metuit dicere, et aeternitati tempus inferre, utcumque, Deo largiente, pervenit – A isto chegou, com a ajuda de Deus, a nossa curta idade, quando receou dizer que Cristo havia de reinar por mil anos e havia de introduzir o tempo na eternidade"[11]. Também a descida da Jerusalém Celeste é posterior à última ressurreição, ao juízo final e à nova criação.

Esse futuro é o tempo das "Núpcias do Cordeiro", como é dito, logo no início, quando Gabriel apresenta a Amadeu a Assembleia que rodeia o trono: "Todos estes te consideram e todos exultam, porque vêem chegado o tempo das Núpcias do Cordeiro" (I,2); e como lhe diz, quando lhe faz a entrega dos cânticos que Adão cantou depois da queda, e que Miguel cantou depois da queda de Lúcifer: "para que sejam cantados continuamente no tempo das Núpcias do Cordeiro e depois" (V,72); e lhe garante: "Hão-de chegar realmente as Núpcias do Cordeiro em que exultareis de inenarrável alegria" (VI,146).

As Núpcias do Cordeiro simbolizam o estabelecimento do reino celeste em que "... sic ornati sanctitate et iustitia procedent coniungendi Domino suo et in aeternum mansuri cum eo – assim caminharão, ornados de santidade e justiça, os que hão-de assocoair-se ao seu Senhor e com ele hão-de permanecer para sempre".[12]

Este futuro, incerto quanto ao limite inicial, cujo limite final atesta com a eternidade, será um tempo ideal. Será "o feliz tempo do mais feliz dos Pastores" (VIII,183), em que deixará de existir o erro e o reino da verdade será universal, porque Deus "quer purificar o mundo de todos os erros e reconduzir todos os homens ao seio da única verdade" (I,1). Será tempo de uma fé simples e pura em que "todos louvarão o nome do Senhor" (I,7). Então, "todas as gentes" conhecerão a vontade de Deus, os infiéis converter-se-ão à verdadeira fé, "toda a humanidade será um só redil com um só Pastor" (III,20). É o tempo "em que Deus vai fazer maravilhas", em que a compreensão dos homens se aproximará da dos anjos (VI,146), em que "também a Apocalipse de João, que está fechada com sete selos" será "entendida" (V,90). Tempo, diz o anjo, "em que exultareis de inenarrável alegria" (VI,146).

Será, contudo, um tempo em que se continuará a crescer na fé; em que a revelação continuará a desenvolver-se, como deixam ver estas palavras: "Nem tudo deve ser desvendado ao mesmo tempo, para que também aqueles tempos possam alegrar-se com revelações próprias" (VII,151); e estas: "Veja-se isto com muitas outras coisas nesse feliz tempo. Não vou divulgar nem dar a conhecer tudo agora" (VII,156). Tempo em que as insolúveis questões filosóficas serão esclarecidas: "Mas se Deus e a criatura convergem no ente ou na substância como em algo comum a ambos por parte da coisa e não pela razão, ver-se-á naquele tempo" (VII,153). E também: "Digo-te agora isto, que, se as Pessoas divinas fossem constituídas pela própria essência em que convergem e por outra coisa qualquer em que se distinguem, essa outra coisa não poderia ser a relação, como ficará claro no tempo do Pastor, em cujos tempos isto será dado a conhecer..." (VII,155).

Esse futuro será como que a restauração dos tempos iniciais da humanidade, em que o homem se regia pelos bens do espírito e convivia directamente com Deus: "Estas coisas são para

ti subtis. Escreve-as, contudo, a fim de que esses felizes tempos se deleitem nos bens do espírito, porque o prazer da carne será abandonado e os homens serão de novo instruídos por Deus" (VII,155).

Identificado com a vontade de Deus por acção do Pastor, o homem viverá em paz e harmonia: "A vontade de Deus será cumprida" (VIII,223), e: "A paz universal e a reforma voltarão" (VIII,222). Cessará a divisão na Igreja, porque o Pastor "unirá em união perpétua a Igreja ocidental com a oriental" (VIII,222).

Esse será realmente o tempo das Núpcias do Cordeiro, pois "então será cumprida aquela passagem do Apocalipse: *Vi a Cidade Santa, a Nova Jerusalém, que descia do Céu, de junto de Deus*" (VIII,222).

O Pastor

Esse será o tempo da acção do Pastor e da realização do plano de Deus, dos objectivos do Dec. *Haec sancta*, do Concílio de Constança, e do sonho de Amadeu: renovação da fé, reforma e unidade da Igreja.

O Pastor é o agente da realização deste plano: "Deus quer pôr à frente da sua Igreja o Pastor por ele escolhido para que apascente as suas ovelhas e alimente o seu rebanho na justiça e na verdade..." (I,2). É por ele que "Deus quer que seja levado ao conhecimento de todos os homens" (I,6) a revelação contida no livro de Amadeu. É ele "que dará estas coisas a conhecer a povos e línguas" (I,7), porque a vontade de Deus é "esclarecer o mundo todo sobre quanto é matéria de fé" (III,22).

O Pastor, sendo uma escolha de Deus, será revestido de grande autoridade, que lhe permitirá abrir o livro e revelar a todos os povos os mistérios nele contidos, mistérios que são a manifestação a vontade de Deus. A sua eleição provocará surpresa, apesar de ser uma resposta aos duradoiros anseios dos bons. Ele merecerá a adoração de todos os reis. Por isso, há-de reger todos os povos no temor de Deus (III,20), fazendo de toda a humanidade, depois da conversão dos infiéis, um só redil. Não provocará rupturas, pois será fiel à tradição. Não deixará, contudo, de proceder ao expurgo do que na fé for espúrio.

Sendo "o legítimo e verdadeiro vigário de Cristo [...], abençoado com a benção de Jacob [...], que purgará o mundo de todos os erros e ensinará a todos o que ainda está oculto", a sua acção não se restringirá ao domínio da doutrina. Ele "entrará no Templo e expulsará compradores e vendedores, derrubará as mesas dos cambistas e santificará o Templo, purificará e reformará a Igreja" (IV,42), elevando- a "à altura dos montes" e iluminando-a, "sendo eterno a partir de então o seu esplendor" (I,44).

À causa da renovação da fé e da reforma da Igreja acresce a da sua unidade, pois ele "unirá em união perpétua a Igreja ocidental com a oriental" (VIII,222).

Agente da renovação da fé, da reforma e da unidade da Igreja, da conversão dos infiéis, pois que "antes de chegar o Pastor não se fará a verdadeira sujeição dos infiéis" (VIII,223), com o Pastor "a paz universal e a reforma voltarão" (VIII,222), todos "viverão na pureza da fé e no temor de Deus durante todo o tempo" (VIII,222). Com ele "surgirá o grande rei, e a vontade de Deus será cumprida" (VIII,223).

A harmonia e a felicidade que caracterizam a qualidade desse futuro estão em sintonia perfeita com a acção do Pastor.

Mas o seu perfil não se reduz à imagem que resulta da sua acção. O Pastor é-nos apresentado como o reflexo da imagem de Pedro: Pastor, Senhor, Rei e Pontífice Máximo.

De Pedro diz Cristo, aquando da sua Ascensão: "Pois, porque és Pastor, és verdadeiramente rei. Reger os homens não é senão apascentá-los. E apascentar é reger. Portanto, o Pastor é rei, e o rei é Pastor. E os verdadeiros reis não são senão Pastores. Em razão das ovelhas próprias, não serás, pois, apenas senhor, mas serás também rei. E uma vez que tudo quanto desligares ou ligares na terra será desligado ou ligado no céu, quem abençoares será bendito, quem amaldiçoares será maldito, hás-de consagrar, abençoar, santificar e instruirás e ordenarás aqueles que sob a tua ordem isto hão-de fazer e, por isso, serás Sumo Sacerdote e Pontífice Máximo" (VIII,182).

Pastor, Senhor, Rei e Pontífice são títulos de Pedro.

Apresentando o Pastor como imagem da Trindade, dele se afirma em *Apocalypsis Noua*:

> "Ele mesmo será vero Trismegisto, sim, três vezes grande
> Ele será Senhor e Rei todo poderoso, de todos será Sumo Pontífice
> De tudo ele será possuidor e sobre todos exercerá o direito
> Será, pois, Senhor, porque como suas conseguirá dominar as coisas
> Dirigirá tudo, tudo regerá e apascentará, será, pois, Supremo Rei
> Pois reis verdadeiros não são senão os Pastores dos povos
> Ele consagrará, abençoará e santificará, e Bendito e Santo Pontífice será
> Pela dignidade do senhorio conseguirá ele assemelhar-se ao Pai, de quem tudo vem
> Reger ao sábio pertence. Pela dignidade régia há-de demonstrar a sabedoria do Pai
> Toda a benção e todo o dom por direito atributo são do Espírito Santo
> [...]
> De todos fará um rebanho só, reunido sob um só Pastor
> O Cordeiro que tira o pecado do mundo reinará para sempre e pelos séculos" (VII,175).

Pastor, Senhor, Rei e Pontífice são igualmente atributos do Pastor.

Apresentando-se aos apóstolos como modelo, aquando da Assunção de Maria, diz Cristo: "Sempre vos ensinei, sempre vos disse: *Aprendei de mim que sou manso e humilde de coração.* Sou indulgente, sede indulgentes, porque o servo não é maior que o seu senhor, nem o discípulo maior que o seu mestre enquanto é seu mestre. O que for mais pacífico, mais humilde e mais indulgente, esse presidirá um dia a toda a Igreja" (VIII,215). E define, na mesma circunstância, o perfil do Pastor que há-de enviar depois da catástrofe: "E enviarei um vigário humilde, pacífico, benigno e clemente que reformará todas as coisas" (VIII,215/6).

Nestas três figuras, Cristo, Pedro e o Pastor, estão implícitos os três tempos da Igreja. Mas está, sobretudo, a condenação da orientação do Concílio de Constança, ao pretender sobrepor-se ao papa, e, consequentemente, a afirmação do primado do sucessor de Pedro. Mas está ainda o sentido de continuidade e coesão entre eles.

Conclusão

Amadeu tem um sonho. Sonho que se projecta num futuro. Esse futuro é incerto quanto ao seu início. O seu fim coincidirá com a Parusia. Não se identifica, consequentemente, com a ideia estrita de milénio, enquanto período entre uma primeira e uma segunda vinda de Cristo, entre uma primeira e uma segunda ressurreição. O futuro de Amadeu é parte integrante do tempo da Igreja. Será, contudo, como o tempo do milénio, um tempo de felicidade. Será também, de algum

modo, tempo de restauração do passado original. Será, consequentemente, tempo de reformas e tempo de aperfeiçoamento na Igreja. E, nesta vertente, de novo se aproxima do tempo do milénio, enquanto pressupõe o caminho para a unidade pela conversão dos infiéis, neles incluindo, implicitamente, os judeus; a pregação do Evangelho em toda a terra; a existência de um único redil sob um só Pastor; a coexistência do grande Pastor, cujas características o aproximam do Pastor Angélico; e do grande Rei, que se pode aproximar, apesar da ausência de sinais, do Rei dos Últimos Dias.

A estes dados acresce ainda o quadro das crises, na sequência das quais se inicia, de um lado, o futuro, do outro o milénio. E acresce a expulsão do Diabo.

Num quadro definido por cores milenaristas, Amadeu mantém-se fiel à ortodoxia, embora se não possa enquadrar na visão agostiniana que faz coincidir o milénio com "o período de duração indeterminada reservado ao reinado da Igreja entre a vinda do Salvador e o fim dos tempos".[13]

Notas

[1] Sousa Costa, *Studio Critico e Documenti inediti sulla vita del Beato Amadeo da Silva,* Romae, Pontificium Athenaeum Antonianum, 1982.

[2] Hans Küng, *O Cristianismo, Essência e História,* Círculo de Leitores, 2002, pg. 434.

[3] *Nova História da Igreja II*, Petropolis, Vozes, 1983, pg. 456.

[4] *O Cristianismo* 437.

[5] Act 1:7.

[6] Hab 2:3.

[7] Jo 16:22.

[8] Hab 2:3.

[9] Lc 21:28.

[10] Apoc 21:2.

[11] Alberto del Campo Hernandez, *Comentario al Apocalipsis de Apringio de Beja,* Pamplona, Edit. Verbo Divino, 1991.

[12] *Idem* - Apoc 21:2.

[13] Jean Delumeau, *Mil anos de Felicidade,* Lisboa, Terramar, 1997, pg. 33.

Sto Agostinho, *A Cidade de Deus,* XX, IX

Aprendizagem de uma língua nova: Estratégias de diversidade na preparação de materiais

Helena Bárbara Marques DIAS
(Universidade Aberta)

1. Introdução

A preparação de materiais didácticos para o ensino de uma língua não materna constitui, em si, uma actividade necessária para a aprendizagem dessa língua. É um facto que a elaboração de novos materiais é originada no conhecimento prático que os autores têm enquanto docentes e reflecte, de algum modo, as suas preocupações, opções e prioridades no que ensinam, na forma como o fazem e nos contextos situacionais em que se desenvolve a sua experiência.

A inexistência de uma política de língua e de uma formação específica de professores na área do Português enquanto, língua não materna tem justificado, uma ausência de atitudes mais ousadas na análise e avaliação dos materiais que paulatinamente vão sendo publicados. Mas, se, por um lado, a experiência adquirida por cada um de nós, o nosso **conhecimento prático**, se vai manifestando, por outro, a investigação sobre como se processa a aprendizagem de uma nova língua, o **conhecimento técnico**, fornece informações cada vez mais ricas para uma aplicação directa na pedagogia da língua. Acredito que a separação que tem existido entre investigação teórica e prática pedagógica se pode esbater se houver um esforço suplementar de todos os professores que se dedicam também à produção de "materiais didácticos".

Esta expressão inclui, a meu ver, dois tipos de materiais: os de "ensino" e os de "aprendizagem". Os primeiros são constituídos por amostras válidas de língua em diversas situações reais de comunicação e por descrições, explicações e exemplos de regras linguísticas; é o caso de documentos autênticos escritos e orais, fichas gramaticais, etc. Os materiais de aprendizagem, por sua vez, procuram conduzir o estudante a exercitar, a praticar e a usar as regras explicitadas nos materiais de ensino; é o caso dos cadernos de exercícios e guias de actividades (entre outros), onde o aluno é convidado a praticar a língua que aprende, nos diferentes níveis de desenvolvimento. É evidente que esta divisão em nada anula a interdependência salutar existente no conceito mais vasto de "Materiais Didácticos" coexistindo, na maior parte das vezes, no mesmo espaço físico.

Aqui, limitar-me-ei aos materiais de aprendizagem numa tentativa de repensar uma diversificação que promova a descoberta do funcionamento da língua numa aprendizagem pragmaticamente coerente. Acredito que é no desenvolvimento e na diversidade de materiais destinados à aprendizagem que reside um dos maiores desafios para qualquer conceptor de materiais didácticos.

2. O Ensino da língua

Ouvir, falar, ler e escrever constituem tradicionalmente as quatro grandes áreas de intervenção no ensino e na aprendizagem de estruturas linguísticas e envolvem capacidades de percepção e compreensão, por um lado, e de produção e uso, por outro. Como não são

compartimentos estanques, congregam-se para que qualquer acto comunicativo esteja integrado em um contexto claro de construção de sentido, porque

- Ouvir é pèrcepcionar sons e reconhecer palavras, com o propósito de compreender
- Falar implica produzir segmentos discursivos correctos e integrá-los em estruturas coerentes
- Ler é percepcionar caracteres gráficos, reconhecer palavras e compreendê-las em contexto
- Escrever, tal como falar, exige a produção de exemplos correctos integrados em estruturas coerentes

Um esquema simples apresentado por Penny Ur (1988), fig. 1, sintetiza a interrelação entre estas quatro competências, as capacidades de percepção e compreensão com a forma e sentido.

	Forma	Sentido
Ouvir	Percepção e reconhecimento do discurso	Compreensão contextualizada do discurso
Falar	Produção de exemplos correctos no discurso	Uso de estrutura para transmitir um sentido no discurso oral
Ler	Percepção e reconhecimento da forma escrita	Compreensão contextualizada da estrutura escrita
Escrever	Produção de exemplos correctos na escrita	Uso de estrutura para transmitir sentido na escrita

Fig.1 – Estruturas de ensino e de aprendizagem (Ur, 1988:6).

Ao reconhecermos a diferença entre capacidades receptivas e produtivas estamos simultaneamente a reconhecer a importância do contexto, do tema, da situação em que ocorre a comunicação e da procura de sentido, por um lado; e da interacção, da adequação, do enriquecimento lexical, da consciência linguística, por outro. Para além disso, como nos alerta Ringbom (1985) (*apud* Leiria, 1998: 19), o conhecimento receptivo é o mais extenso dos estádios de aprendizagem e tende a preceder, naturalmente, o conhecimento produtivo. Assim, em primeiro lugar, o estudante vai centrar a sua atenção na compreensão da mensagem, deixando para segundo plano a atenção a pormenores de cariz mais estrutural. Estabelece-se, então, um conjunto de inter-relações diversificadas entre, por exemplo, ouvir – falar; ouvir – escrever; ler – falar; ler – escrever ou falar – escrever, quer ao nível receptivo quer ao nível produtivo.

São, pois, muitas as actividades que podem ser desenvolvidas a partir da dinâmica gerada pelas diversas conjugações possíveis. Torna- se, portanto, natural que os exercícios de aprendizagem integrem todas estas variáveis, adequando-as a níveis de desenvolvimento, graus de dificuldade e necessidades dos aprendentes. Para isso, é igualmente importante conhecer os mecanismos envolvidos na aprendizagem de uma nova língua de modo a melhor adequar os materiais a produzir.

3. A aprendizagem da língua

A investigação mais recente sobre aquisição de uma nova língua tem contribuído para a construção de modelos teóricos que permitem uma compreensão gradual do processo de aprendizagem e da influência dos tipos de conhecimentos nele envolvidos. Rod Ellis (1997) desenvolveu uma teoria de aquisição de L2, que me parece de grande utilidade no contexto pedagógico, ao salientar a importância de dois tipos de conhecimento que intervêm em todo o processo de aprendizagem. São eles: o **conhecimento implícito** – aquele que o estudante tem da sua língua materna e do mundo, e o **conhecimento explícito** – aquele que é adquirido pela apresentação, explicação e formulação de regras, normalmente em contexto formal.

O **conhecimento implícito** pode ser caracterizado como ocasional, envolve algum grau de atenção a formas linguísticas percebidas, ou notadas, durante períodos de exposição à língua (*input*), mas não envolve nenhuma consciência profunda quanto ao sistema abstracto que está subjacente a essas formas percebidas e interiorizadas. É o caso, por exemplo, de items lexicais e fórmulas que, pela frequência com que são usados, são apreendidos quase 'por acaso' através da exposição à língua. Este autor considera que o aluno pode transformar a exposição à língua em conhecimento implícito através da execução de várias operações (Ellis, 1997:123):

- Observação de característica(s) linguística(s) específica(s) na amostra (*input*)
- Comparação dessa(s) característica(s) com a(s) que ele próprio produz habitualmente (*output*) colocando-a(s) na sua memória de trabalho (*intake*)
- Construção de novas hipóteses para integrar essa(s) característica(s) no seu sistema interlíngua, conduzindo ao desenvolvimento da sua interlíngua na memória de longo prazo.

O que fica dito pode ser mais facilmente compreensível no quadro seguinte:

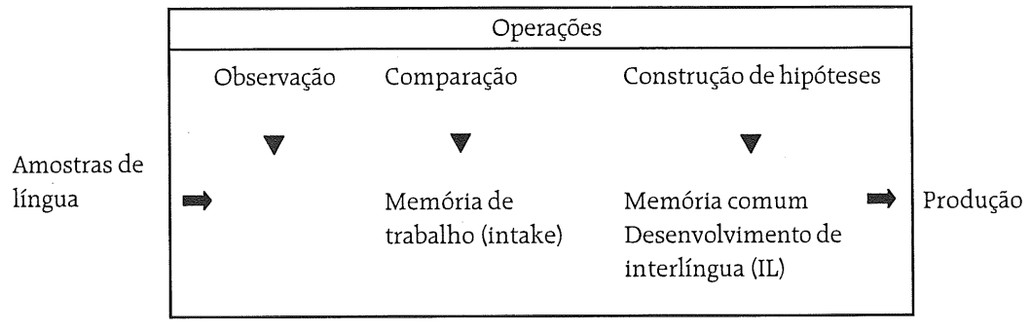


Fig. 2 – Processo de aprendizagem através do conhecimento implícito (Ellis, 1997:119).

O **conhecimento explícito** é, por sua vez, necessariamente intencional e envolve dois processos básicos, que coexistem também na aprendizagem de qualquer outro conhecimento declarativo; são eles: a "memorização" e a "resolução de problemas".

No caso da língua, trata-se da memorização do léxico e da sua articulação com regras que facilitam a construção de frases com sentido. O conhecimento explícito ajuda, assim, o aprendente a observar características do *input*, que, de outra forma, teria tendência a ignorar, e facilita ao

mesmo tempo o processo de percepção de diferenças entre *input* e *output*, *i.e*, entre a amostra e a produção linguística, contribuindo indirectamente para o desenvolvimento da sua interlíngua. Este tipo de conhecimento parece ser especialmente importante para aprendentes adultos, uma vez que estes se empenham numa atenção mais controlada e focalizada (1997:124).

Estes dois tipos de conhecimento são intersectados por um processo *continuum* ao longo da aprendizagem, indo de um processamento mais controlado para um processamento mais automático. Esta ideia é sintetizada no quadro da fig. 3.

Tipos de conhecimento	Processamento controlado	Processamento automático
Explícito	A Uma nova regra explícita é usada conscientemente e com esforço deliberado	B Uma antiga regra explícita é usada conscientemente mas com relativa velocidade
Implícito	C Uma nova regra implícita é usada sem conhecimento mas é acedida lentamente e de forma inconsciente	D Uma regra implícita é usada sem esforço

Fig. 3 – Tipos de conhecimentos envolvidos na aprendizagem da L2 (Ellis, 1997:112).

Este conjunto de intersecções entre conhecimentos e processamentos alerta para formas diferentes de prática: por um lado, o conhecimento explícito pode ser conseguido através de actividades mais controladas de estruturas gramaticais; mas, por outro, o conhecimento implícito aponta para que o estudante faça uso do seu conhecimento de interlíngua em condições reais de operacionalidade, confrontando-se com os seus próprios erros e corrigindo-os, facto que exige grande exposição à língua.

Além disto, a quantidade e diversidade de estruturas consideradas "gramaticais" é enorme; umas têm paralelo na língua materna do aluno e são facilmente percebidas e compreendidas; outras não têm qualquer semelhança, mas são fáceis em si mesmas e não constituem obstáculo à aprendizagem; outras, no entanto, são totalmente estranhas e o aluno tem dificuldade em compreendê-las e em integrá-las no seu sistema de interlíngua. E ainda há algumas de compreensão simples mas de maior complexidade de uso, como o artigo definido, por exemplo; ou, ainda, aquelas que, apesar de muito fáceis, variam nas suas formas, como é o caso das irregularidades verbais.

Por tudo isto, a teoria enfatiza a necessidade de adequar o tipo de prática ao tipo de conhecimento que se pretende trabalhar. Antes de se chegar à automatização há necessariamente estádios iniciais e intermédios que, associados à língua materna do aprendente, influem naturalmente na aprendizagem da língua nova.

É também reforçado o papel atribuído a tarefas que incidem no reconhecimento da língua, uma vez que elas podem funcionar como estratégias de aprendizagem, ajudando o estudante a

comparar a língua que está a aprender com a sua língua materna e outras que eventualmente conheça. Quando a L1 e a L2 são linguisticamente próximas, esta estratégia de reconhecimento terá, como diz Isabel Leiria (1998:13), "efeitos imediatos para o falante enquanto ouvinte/leitor economizando tempo e esforço que pode ser investido na aprendizagem de línguas mais afastadas".

É, pois, importante renovar os materiais didácticos para a Língua Portuguesa, enquanto língua não materna, socorrendo-nos das diversas sugestões propostas por modelos teóricos resultantes da investigação nesta área.

4. Actividades de interpretação e de consciencialização

A conjugação das capacidades desenvolvidas pelo ensino da língua com as características presentes na aprendizagem conduz necessariamente a um enriquecimento da estruturação dos materiais didácticos a elaborar. É já um dado adquirido que a manipulação da exposição à língua influencia mais a aquisição do que a produção (Ellis, 1994; Ur,1996; Willis and Willis, 1996). Assim, os materiais de ensino e de aprendizagem, independentemente do suporte em que se desenvolvam, têm a obrigação de fornecer amostras de língua e dados linguísticos e culturais, através de selecção de textos tipologicamente diversificada, e de propostas de actividades e exercícios temática e directamente relacionados e articulados com eles (Fischer et al., 2001).

Por *actividade* entendo qualquer reacção de compreensão ou produção em situação pedagógica, idêntica ao que acontece na vida real (quando o aluno usa a sua língua materna). Esta reacção pode ir da simples compreensão de informação (recolher dados, ler e fruir um poema, entender uma anedota, etc.) até à produção oral e escrita. *Exercícios* são os passos necessários para facilitar a concretização da actividade.

As actividades podem ser organizadas de diversas formas podendo preceder um texto, acompanhar um texto ou desencadear-se depois do texto. Os exercícios acompanham e, normalmente, antecedem a actividade quando é essencial treinar aspectos formais da língua para melhor executar as tarefas subsequentes.

Fazendo uso dos conhecimentos envolvidos na aprendizagem de uma nova língua, já apresentados, podemos organizar e desenvolver dois grandes momentos que sugerem dois tipos de actividades diversas envolvendo, primeiro, uma ***identificação e compreensão*** de sentido para, em um segundo momento, alertar o aluno para ***observar o uso*** na amostra de língua e ***comparar*** com o que existe no seu sistema de interlíngua. Rod Ellis (1997: 160) propõe, para o primeiro momento, **actividades de interpretação** que facilitem a fase de *intake* fazendo com que o aluno focalize a atenção na estrutura alvo. Para o segundo momento, propõe **actividades de consciencialização** que promovam o conhecimento explícito das estruturas alvo recorrendo à resolução de problemas.

Temos assim dois conceitos operacionais que nos podem ajudar a organizar, na diversidade, conjuntos de textos, actividades e exercícios orientados para momentos específicos da aprendizagem e de acordo com objectivos cada vez mais definidos.

As actividades de interpretação visam:

- possibilitar a identificação de sentido que a característica gramatical contém
- realçar a amostra linguística de tal modo que o estudante possa notar a característica que, de outra forma, tenderia a ignorar

- conduzir o aprendente a efectuar comparações cognitivas conducentes ao desenvolvimento da sua interlíngua.

Para atingir fins como estes, podemos criar exercícios tematicamente coerentes, diversos e com graus de dificuldade ajustados, tais como:

- associar ilustrações a frases que as descrevem; enquanto as imagens ilustram a situação, a estrutura alvo é parte integrante dessas frases podendo corresponder-lhes, ou não
- verificar a veracidade ou falsidade de afirmações obrigando a um reconhecimento de sentido
- interligar informação transmitida oralmente com o preenchimento de quadros onde essa informação se encontra, ou não, parcialmente exposta
- escolher uma entre várias hipóteses
- traduzir de e para L1 (no caso de classes linguisticamente homogéneas)
- preencher espaços com escolha livre
- comparar e juntar items com possibilidades várias
- ordenar frases, ou conjuntos de frases, para reconstrução de um texto coerente, etc.

Aqui a língua pode não estar a ser usada comunicativamente mas, pelo menos, os exercícios não são executados através de uma manipulação puramente técnica: eles precisam de ser realizados para serem compreendidos.

As **actividades de consciencialização** são actividades pedagógicas onde, a partir de dados fornecidos na Língua nova é pedido ao estudante a execução de uma operação para chegar à compreensão explícita de uma propriedade linguística da língua. Este tipo de actividade não tem por objectivo a imediata produção linguística do aluno nem o uso correcto dessa característica na língua falada ou escrita. Pelo contrário, o objectivo é construir uma representação consciente da característica alvo e, por isso, a produção poderá ser limitada, ou mesmo ocasional.

Para atingir tal fim, os exercícios podem basear-se em textos mais longos, orais e escritos, onde a estrutura alvo é usada em contextos claros que podem conduzir o aluno a notar e a construir uma generalização de uso. É, por exemplo, o caso de receitas culinárias e manuais de instruções que possuem estruturas organizadas permitindo observar o funcionamento de formas imperativas; ou ainda, para níveis mais avançados, o recurso a textos narrativos onde é possível analisar a função de, por exemplo, conectores de frase. O estudante pode ser conduzido a intuir tais funções e a construir as suas próprias hipóteses sobre a formação de formas verbais ou a estruturação de texto, no caso dos exemplos dados.

Uma actividade de consciencialização tem por base dados informativos de qualquer espécie e de qualquer proveniência sobre os quais recai a execução de uma operação. Assim, uma lista de opções para preparar estas actividades passa por especificar diferentes fontes de informação e tipologias de operações que podem ser executadas. Tomados isoladamente, ou em conjugação com outros, os documentos podem ser usados para que sobre eles recaiam operações diversas, como, por exemplo:

- identificar
- analisar e julgar
- modificar
- comparar, ordenar, classificar e hierarquizar
- descobrir regras
- etc..

Do que fica dito resultam palavras como criatividade e flexibilidade. Torna-se importante, para qualquer conceptor de materiais, identificar, e hierarquizar por graus de dificuldade, as áreas críticas específicas da língua em aprendizagem. Estas podem ter um carácter mais genérico, em muitos públicos diversificados, ou ser mais incisivas, em públicos específicos, estando directamente relacionadas com as línguas maternas dos aprendentes. Uma actividade considerada difícil, pode, em um primeiro momento, conter alguns exercícios de manipulação de formas escritas e orais (sem uma preocupação excessiva com o contexto) para posteriormente ser alvo de produção livre.

Estas fases intermédias que conjugam exercícios e actividades ajudam a integração de novos conceitos linguísticos num mundo de conhecimentos mais vasto, ou seja, promove a construção de inferências e desenvolve o conhecimento implícito do aluno, que parece ser, de facto, o grande responsável pelo êxito na aprendizagem de uma língua nova.

5. Em jeito de conclusão

O objectivo da instrução é desenvolver nos alunos a capacidade de usarem o seu conhecimento linguístico e pragmático na comunicação. Widdowson (1983) define essa capacidade como a habilidade de compreender e produzir elocuções usando recursos gramaticais associados a características do contexto de forma a produzir sentido.

A concepção de materiais é uma área complexa, não só, pela diversidade dos públicos (alunos: línguas maternas, faixas etárias, etc.) e necessidades de aprendizagem, como pela especificidade dos cursos (localização, ambientes de ensino), como pela formação dos próprios professores. Os materiais para crianças têm características próprias, mesmo dentro dos vários níveis do ensino básico, e são naturalmente distintos dos que se destinam a adultos; aprendentes chineses em situação inicial necessitam de informação específica que não é necessária para espanhóis; materiais para uso em países onde a língua é falada por todos serão necessariamente diversos dos usados no estrangeiro, etc.

No caso da Língua Portuguesa muito se tem desenvolvido nos últimos anos. Existem já vários materiais em diversos suportes onde a interactividade e a diversidade coexistem em harmonia, mas há sempre muito a fazer porque a actualização e a adequação são necessidades vitais na aprendizagem de um língua.

Desta reflexão deve, por isso, sair um apelo a todos os professores que gostam de analisar estruturas linguísticas, compreender os seus estudantes e brincar com a língua: dentro da realidade em que estão inseridos, construam, adaptem, diversifiquem e publiquem materiais criativos e inovadores.

Referências Bibliográficas

Ellis, R (1994) **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: O.U.P.

Ellis, R (1997) **SLA Research and Language Teaching**. Cambridge: C. U. P.

Fischer, G; Dias, H.B.; Correia, M.L. (2001) **Português 2ª Língua**. Lisboa: ANEFA, MTS-ME.

Leiria, Isabel (1988) *Falemos de "verdadeiros amigos"* in Pinto, P.F. e Júdice, N. (Orgs.) – **Para acabar de vez com Tordesilhas**. Lisboa: Colibri. Pp. 11-29.

Ur, Penny (1988) **Grammar Practice Activities: A Practical Guide for Teachers**. Cambridge: C.U.P.

Ur, Penny (1996) **A Course in Language Teaching: Practice and Theory**. Cambridge: C.U.P.

Widdowson, H. (1983) **Language Purpose and Language Use**. Oxford: O.U.P.

Willis, D.; Willis, J. (1996) *Consciousness-raising activities in the language classroom* in Willis, J. and Willis, D. (eds.) – **Challenge and Change in Language Teaching**. Oxford: Heinemann. Pp. 63-76.

"In hoc signo..."

Isabel de Barros DIAS
(Universidade Aberta)

Qualquer narrativa fundacional procura, naturalmente, congregar a maior quantidade possível de elementos que contribuam para o sucesso do discurso legitimador que veicula. Por isso, torna-se natural a recorrência de motivos e de procedimentos retóricos eficientes, em textos que relatam a vida e os feitos dos mais diversos heróis. As narrativas sobre o primeiro rei de Portugal, D. Afonso Henriques, não fogem a esta regra. No entanto, podemos considerar de particular interesse, neste caso concreto, o facto de se tratar de relatos que, ainda no período medieval, nos chegaram em múltiplos testemunhos cujas alterações sucessivas permitem verificar uma evidente evolução onde contributos novos se vão congregando na construção de uma figura que se quer heróica.

Ao relato lacónico e essencialmente factual transmitido pelo arcebispo de Toledo[1] e reproduzido no texto editado por Menéndez Pidal[2], outras crónicas começaram a acrescentar dados novos. É o caso da *Traduccion Gallega* que, transmitindo um texto frugal, idêntico aos anteriormente referidos[3], não deixa de lhe modificar o sentido, assumindo um tom pró-português[4].

Já a *Crónica de Veinte Reyes* apresenta um texto mais desenvolvido do que o das anteriores, anexando as narrativas sobre os primeiros anos de Afonso Henriques e sobre a sua posição de força relativamente ao clero. São, no entanto, minorados os relatos onde Afonso Henriques se impõe face ao primo, o Imperador Afonso VII. Apesar de ser mantida a referência à batalha de Arcos de Valdevez, onde o poder de Castela, Leão, Aragão e Galiza é vencido pelo rei português, é omitida a narrativa da subsequente tentativa de vingança por parte do Imperador que vem cercar o primo em Guimarães, sendo aí convencido por Egas Moniz a levantar o cerco.

Muito semelhantes ao anterior são os relatos veiculados no *Livro de Linhagens do Conde D. Pedro*[5] e na *IV Crónica Breve de Santa Cruz de Coimbra*[6]. Estes três textos distinguem-se pelo facto de darem ao aio de Afonso Henriques o nome de Sueiro Mendes, e não Egas Moniz[7]. O relato do *Livro de Linhagens* é o que apresenta a narrativa mais resumida[8]. A *IV Crónica Breve* acrescenta o relato dos milagres que rodearam a tomada de Santarém por Afonso Henriques e a subsequente construção do mosteiro de Alcobaça, oferecido a S. Bernardo, abade de Claraval e intermediário do favor divino que bafejou a referida conquista[9].

As narrativas mais desenvolvidas surgem na *III Crónica Breve de Santa Cruz de Coimbra* e na segunda redacção da *Crónica de 1344*. A marcada semelhança entre os dois textos indicia que o primeiro é provavelmente um fragmento de um exemplar do segundo[10]. Estes testemunhos veiculam os elementos presentes nas outras versões mas, regra geral, um pouco mais desenvolvidos e empolados. Para além disso, são ainda integradas as cenas do cerco de Guimarães por Afonso VII, o seu "desvio" por Egas Moniz e o subsequente pedido de desculpas formal do aio, bem como a narrativa mais desenvolvida da vitória na batalha de Ourique, momento em que Afonso Henriques se assume, definitivamente, como rei de Portugal[11]. Infelizmente, não nos é possível saber como seria o texto da primeira versão da *Crónica de 1344*, porque o ms. mais completo acaba truncado, imediatamente antes de dar início a este trecho[12].

Os testemunhos seguintes, como a *Crónica de 1419* e a *Crónica de D. Afonso Henriques*, habitualmente atribuída a Duarte Galvão (1445- 1517), podem ser já considerados como

representantes de uma fase madura e consolidada da lenda. Com efeito, os constituintes que vemos agruparem-se paulatinamente ao longo dos textos anteriores surgem aqui de forma extensa, retoricamente dramatizados e amplificados e, em particular no caso da crónica atribuída a Duarte Galvão, alguns episódios menos convencionais são objecto de discursos justificativos e desculpabilizantes, fruto já de uma reflexão e de um posicionamento crítico relativamente ao relato veiculado.

No que se refere aos testemunhos mais antigos, José Mattoso distingue três tradições diferentes que convergem no conjunto de lendas que rodeiam a figura de Afonso Henriques. As três imagens apontadas são associadas a outros tantos meios sociais: o religioso (de Coimbra), o dos cavaleiros companheiros de armas de Afonso Henriques (igualmente de Coimbra) e o da velha nobreza senhorial nortenha[13].

Também Luís Filipe Lindley Cintra já verificara o processo de agregação de narrativas de fontes díspares nas crónicas dos sécs. XIII a XV[14], salientando, em particular nos testemunhos menos antigos, a introdução de tópicos e de episódios com uma semelhança patente com os que já integravam as narrativas sobre o congénere castelhano de Afonso Henriques, o conde Fernán González[15]. Mais recentemente, foi ainda defendido que as duas narrativas poderão simplesmente ter ido beber ao fundo comum épico-romanesco em que mergulham as suas raízes[16].

Tendo em consideração, tanto o conjunto textual identificado, como o quadro crítico esboçado, o presente estudo debruça-se sobre três momentos específicos da(s) lenda(s) sobre Afonso Henriques que têm em comum a particularidade não só de veicularem a descrição como também de procederem à explicação do significado de alguns "signos" visuais:

1) a composição das armas de Afonso Henriques, após a batalha de Ourique[17];
2) a cena da exibição das cicatrizes no episódio do "Bispo Negro"[18];
3) a exegese de alguns "sinais" nos testemunhos mais recentes[19].

A articulação entre a linguagem escrita e a linguagem icónica constitui uma estratégia amplamente usada e a que têm sido dadas designações como *hypotyposis* ou *ecphrasis*, consoante os casos, sempre que a descrição é suficientemente sugestiva, nomeadamente, para se substituir à visualização.

Os excertos que aqui isolamos procuram provocar imagens impressionantes que, em consequência, dificilmente se esqueçam. O sucesso deste tipo de procedimentos retóricos assenta, também, na sobreposição de elementos distintos que convergem para um mesmo significado. Com efeito, se nos manuscritos iluminados é frequente as miniaturas assumirem uma função de eco ou de *mise en abîme* da narrativa veiculada pelo texto que ilustram[20], nas situações apontadas, a descrição textual (que estimula a visão, no caso do leitor, mas igualmente a audição, graças à possibilidade da sua transmissão em voz alta) sugere a visualisação mental de cenas ou de objectos concretos. Os elementos descritos, por seu turno, aqui denominados "signos", remetem para uma outra leitura, simbólica, cuja descodificação é igualmente fornecida pelo texto. Acresce ainda, nos casos concretos em análise, o facto de termos diversos testemunhos, de épocas diferentes, das mesmas narrativas, o que nos permite ajuizar sobre o(s) processo(s) da sua maior ou menor acentuação.

1. Composição das armas de Afonso Henriques após a batalha de Ourique

Tanto o testemunho da *Crónica de Veinte Reyes* / "versão crítica" como o do *Livro de Linhagens do Conde D. Pedro* referem a batalha de Arcos de Valdevez e a derrota de Afonso VII, o "Imperador das Espanhas", à qual se segue uma batalha com os mouros "en los campos Derich" (Ruiz Asencio / Herrero Jiménez (transcr.) 1991: 261b) / "nos campos d'Ourique" (Mattoso (ed.) 1980: tit. 7B10). O episódio é relatado brevemente e não é referido qualquer pormenor acontecido antes, durante, ou depois da batalha, excepção feita do facto de a partir de então Afonso Henriques se passar a chamar rei de Portugal.

A cena surge já mais desenvolvida na segunda redacção da *Crónica de 1344*, onde podemos sublinhar o realce que o texto dá à questão da memória / lembrança, o que tanto funciona relativamente ao passado, como, desejavelmente, para o futuro do novo reino:

> Mas, ante que entrasse ẽna batalha, conta a estoria que os seus que o alçarom por rey. E des entõ se chamou rey de Portugal. E, despois que os reys forõ vẽcidos, como dissemos, el rey dom Affomso de Portugal, por memoria daquelle boo aqueecimẽto que lhe Deus dera, pos no seu pendom cinquo escudos por aquelles cinquo reys e poseos em cruz por renẽbrança da cruz de Nosso senhor Jhesu Christo. E pos em cada hũu escudo XXX dinheiros por memoria daquelles XXX dinheiros por que Judas vendeo Jhesu Cristo. (Cintra (ed.) 1951-1990 vol. IV: 224-25)

No entanto, é nas semelhantes *Crónica de El-Rei D. Afonso Henriques* de Duarte Galvão e na *Crónica de Portugal de 1419* que a cena atinge o seu auge. Por um lado, temos a descrição do "milagre de Ourique"[21] – um eremita vem anunciar a vitória do dia seguinte e, na sequência das recomendações deste, quando toca a campainha da eremida, Afonso Henriques sai e Deus aparece-lhe:

> E, quando veyo ante menhã hũa meya ora, tanjê-se a campam e el-rey sayo-se fora da sua tenda e, asy como ele dise e deu testemunho em sua estoria, vyo Noso Senhor Jhesu Christo em a cruz pela guysa que lh-o irmitom disera e adorou-o com grande ledise e com lagrimas de prazer de seu coraçom. E, como lhe Noso Senhor desapareçeo, e ele muy ledo e esforçado veo-se pera sua tenda e feze-se armar (Calado (ed.) 1998: 21)

Por outro lado, o tema das armas é dividido por dois momentos que, em eco, remetem um para o outro. O primeiro refere-se ao Conde D. Henrique:

> A cronica d-Espanha conta [...] E, durando o conde dom Reimão, seu tio, na guerra dos mouros com este rei dom Affonsso que dito avemos, andava este dom Henrrique, seu sobrinho, com elle e trazia todas suas armas brancas sem sinal algum. (Calado (ed.) 1998: 3)

e o segundo já a D. Afonso Henriques, após algumas cenas muito semelhantes a outras que se encontram em distintos textos épicos hispânicos[22] e à elevação do líder a rei[23]:

> Estando asy el-rey, por se nembrar da merçe que lhe Deos fyzera acreçentou em suas armas synais que fosem demostrados em remembraça das cousas que lhe aconteçerom e eso mesmo da merçe que lhe Deus fizera. E pelo aparecimento que lhe Noso Senhor Jhesu Christo apareçera em a ✠ pos sobre as armas bramquas que ele trazia hũa ✠ toda azul e polos cimquoo reys que lhe Deus fizera vemçer departyo a ✠ em cinquo escudos e em cada hum escudo meteo trinta dinheyros a reveremçia da morte e payxão de Noso senhor Jhesu Christo, que foy vendido por xxx dinheyros. E os reys que depois vierom, vendo como se não podia meter em cousas

pequenas em que se armas trajem, asy como em maças d-espadas e em outras taes semelhantes cousas que pequenas sejam, puserom em cada hum escudo çinquo dinheiros em aspa e, contando cada hũa careyra da ✠ cada vez com meyo escudo, fizerom xxx dinheiros e asy os trazem aguora quando esta caronica foy começada. (Calado (ed.) 1988: 23-24)

Esta estratégia retórica encontra outros paralelos, nestas mesmas crónicas, caso do pano que o rei Rodrigo descobre na casa de Hércules, que reforça a mensagem pictórica com a legenda escrita[24]. Trata-se, também aqui, de uma construção textual onde planos diferentes reforçam e acentuam uma mesma mensagem, com vista a que a sua leitura não corra o risco de ser ambígua. Para que o signo visual não seja erroneamente interpretado, a explicação verbal vem indicar ou reforçar a sua leitura ortodoxa, ajudando, cumulativamente, a que este atinja a sua máxima eficácia. Um exemplo desta eficácia também pode ser encontrado no texto editado como *Primera Crónica General* onde algumas pinturas, cuja observação, reforçada por um sonho, impulsiona Eneias a cumprir o seu destino heróico (Menéndez Pidal (ed.) 1977 I: 39a).

2. Cena da exibição das cicatrizes, no final do episódio do "Bispo Negro"

Este momento não surge no *Livro de Linhagens do Conde D. Pedro*. A *Crónica de Veinte Reyes* / "versão crítica" já relata o episódio, nomeadamente o agreste encontro entre Afonso Henriques e o enviado do Papa e a cena final, quando o cardeal em fuga é violentamente interceptado pelo rei, mas não faz qualquer referência à exibição, por parte do soberano, de quaisquer cicatrizes (Ruiz Asencio / Herrero Jiménez (transcr.) 1991: lv. XII, cap. viii). Porém, a segunda redacção da *Crónica de 1344* já nos apresenta o episódio:

E, despois que el rey e o cardeal ouveron todo seu preyto firmado, e ao tempo que lhe avia de mandar a carta, como ja ouvistes, desvestyosse el rey de suas vestiduras e disse:
– Querovos mostrar, dom cardeal, em como eu som herege.
E entom lhe mostrou todas as feridas que ouvera em seu corpo, dizendo e assignando quantas e quaaes feridas ouvera nas batalhas e quaaes nos combatos e quaaes nas entradas das villas que tomara aos mouros.
– E pera esto levar adiante, disse el rey, vos tomo este aver porque som muy pobre e heyo mester pera mỹ e pera meus fidalgos. (Cintra (ed.) 1951-1990 vol. IV: 229)

A cena não foi objecto de amplificação por parte da *Crónica de 1419*. Para tal terá concorrido o facto do episódio que a integra colidir com a promoção da imagem de Afonso Henriques como um santo cruzado da luta contra os infiéis, imagem para a qual remete a acentuação do contexto de "Guerra Santa":

E, esto feito, amtes que o cardeal partise, desvestyo el-rey sua capa pele e amostrou-lhe muytos synais de feridas que tinha no corpo e dise: "Cardeal, em como eu sam irege bem se mostra nestes synais destas feridas, as quaes eu ouve com os mouros em tal lide e estas em tal e estas no combate de tal vila que lhe filhey e estas outras em tal, e todo isto em serviço de Deus contra os imiguos da fee. E, pera esto levar diante de vós, filho este aver porque sam mui prove e me fas mister pera mim e pera os meus". (Calado (ed.) 1988: 31)

Este é um episódio interessantíssimo, sobretudo quando integrado no contexto alargado da tradição tópica da valorização do significado das cicatrizes dos heróis. Entendidas como "escrita

paralela", as cicatrizes valem aqui pela história ou pelo percurso combativo de quem as ostenta. À semelhança de outros casos, onde a expressão plástica completa ou substitui o discurso, o herói "marcado" traz assim, em *abbreviatio* extrema, o seu "livro pessoal", escrito "a ferro e fogo" no próprio corpo e do qual, pelo menos no caso presente, é a própria personagem que assume a chave interpretativa para a leitura correcta das suas "marcas".

3. Exegese de alguns sinais nos testemunhos mais recentes (séc. XV)

A interpretação de sinais que surgem nos olivais de Santarém, antes da conquista desta cidade, apresenta uma semelhança notória com cenas da história de Fernán González, apesar de aqui não se verificar a necessidade da intervenção da retórica do líder para realçar uma leitura positiva[25]:

E eles aly vyrom hum milagre e esforsou-lhes mais os corações, convem a saber, hũa estrela grande e ardente como facha, corendo pelo çeeo da parte da estrela, que alumiava a terra e foy ferir no mar. E eles, quando esto virom, diserom todos: "Deos poderoso, noso Senhor, a vila he em nosas mãos". E semelhavelmente os do lugar, naquele dia que lhes el-rey mandou deytar a tregoa, como ja dito he, lhes apareçeo outro synal muy espantoso e que senefiquava que averia mortandade na terra na terçeyra noyte seguymte, ca virom no meyo dia asy como hum touro que ya per meyo do çeeo, que levava como as asas de foguo des o cabo ate à cabeça, pela qual razão os sabedores d-amtre eles profetizarom que Santarem averia çedo rey novo, e emtenderom que seria o ffilho del-rey mouro que era em Sevilha. (Calado (ed.) 1988: 41-42)

Mais uma vez, as imagens e a explanação didáctica da sua exegese. No caso do segundo "sinal", acresce ainda a referência a uma má interpretação que só vem dar mais força e acentuar a justeza da leitura "ortodoxa".

Estamos, assim, perante diversas cenas que convergem para a glorificação do rei fundador de Portugal e que, para isso, recorrem à linguagem verbal como forma de remissão para imagens visuais fortemente codificadas mas de grande eficácia ideológica: aparições milagrosas que anunciam a vitória do líder, marcas físicas inscritas no corpo do guerreiro e os elementos componentes da insígnia real. Estes sinais conjugam as duas linhas fundamentais das tradições guerreira e religiosa, cristã, inclusivamente, as mais antigas, como é o caso da cena da composição das insígnias de Afonso Henriques que ecoa, com inegável nitidez tradições bem arreigadas não só à Reconquista ibérica[26], como aos primórdios do Cristianismo[27], como é relatado também na *Estoria de Espanna*:

En el seteno anno, que fue en la era de trezientos et cinquaenta et tres, auino assi, segund cuenta Hugo el de Floriaco en el quinto libro de la su estoria, que guiso ell emperador Costantino sus huestes por yr a Roma a lidiar con Maxencio; et en yendo por la carrera pensando mucho en el fecho de la batalla que auie de auer, adormeciosse, et uio en suennos en el cielo la sennal de la cruz que resplandecie a manera de fuego, et uio los angeles quel estauan a derredor et dezienle en el lenguage teutonico: «Costantin, por aquesta uençras tu». E segund cuenta Eusebio en la Ystoria eclesiastica, diz que el oyo yurar a Costantino que medio dia era quandol a el contescio aquello, et que toda la hueste de los caualleros que yuan con el uieron aquella sennal. E el yendo cuydando en aquel fecho que cosa podie seer, uino la noche; et en durmiendo

> apareciol el Nuestro Sennor Ihesu Cristo con aquella misma sennal que uiera en el cielo, et mandol que fiziesse su senna daquella sennal, et que uençrie con ella todas las batallas. E desque ell emperador Costantino fue cierto daquel fecho, et sopo por demostrança del Nuestro Sennor que auie de fazer, tanto que uino el dia, allego todos los clerigos cristianos que auer pudo, et demando les conseio quel fiziessen sabidor de la su creencia. E ellos mostraron le los libros de la eglesia, et començaronle a predigar et a proualle lo que dizien por los dichos de los profetas; et desi dixieronle que aquella cruz que el uiera, que era la senna de Nuestro Sennor Ihesu Cristo con que quebrantara los infiernos. E desque Costantino oyo aquello, mando luego pintar aquella sennal de la cruz, que uiera, en la su senna que auie nombre *labaro*, et en todos los pendones et las armas de sus caualleros. E auiendo feuza en el Nuestro Sennor Ihesu Cristo, fuesse much alegre et a muy grand priessa a lidiar com Maxencio. (Menéndez Pidal (ed.) 1977 I: 182a-b)

O lema de Constantino, o primeiro Imperador cristão, *In hoc signo vinces*, ao ser adoptado, de forma clara ou mais discretamente, por diversos reis cristãos peninsulares em luta contra infiéis, contribuiu, por analogia, para a legitimação dos seus combates. Vemos assim a força e, consequentemente, a importância e o alcance desta estratégia, também integrada nas narrativas fundacionais portuguesas[28].

Em termos gerais, os procedimentos que aqui isolámos foram bastante recorrentes e tiveram grande sucesso no período medieval. A imagem (seja ela pictórica ou escrita, também esta compreendida como algo de visual) era considerada um caminho privilegiado para a memória[29]. Por seu turno, tanto a linguagem, como as imagens eram entendidas enquanto signos de outras coisas[30], logo, a serem lidas, de acordo com os seus vários sentidos possíveis, em diferentes profundidades[31]. Os excertos apresentados, consciente ou inconscientemente, jogam com estas questões, usando-as em seu proveito, criando, com golpe de mestre, as bases do imaginário da nação portuguesa. Fundando os seus interesses em correntes ideológicas, culturais e emocionais profundas e bem arreigadas nos espíritos, graças não só a palavras como também, e sobretudo, à visualização de imagens impressionantes, *signa*, capazes de estimular emoções e de se cimentarem nas memórias, os excertos que apresentámos usaram, decididamente, uma estratégia retórica de sucesso garantido, vencedora, "à imagem" da insígnia e do lema de Constantino.

Notas

[1] Fernández Valverde (ed.) 1987: VII 19 e 23 (cap. 5-6). O Toledano limita-se a referir a genealogia do primeiro rei de Portugal acentuando como o seu pai, o conde D. Henrique, mesmo sendo um guerreiro que agia por conta própria, sempre respeitou os laços vassálicos que o uniam ao sogro (Afonso VI). Quanto a Afonso Henriques, refere que foi o primeiro a usar o título de rei de Portugal sem, no entanto, relatar as circunstâncias que o levaram a tal. Limita-se a citar laconicamente as cidades que conquistou e as obras que fez. No que respeita às fricções com Fernando II de Leão refere, por duas vezes, que o rei português foi preso tendo sido posteriormente solto graças à magnanimidade do seu então ex-genro.

[2] Menéndez Pidal (ed.) 1977 I: 650-52, 672 e 675-76. Saliente-se que esta edição se baseou em dois manuscritos compósitos onde intervieram diversas mãos em épocas distintas. O seu trecho inicial (até ao cap. 616) consiste na "versão régia" afonsina, ou seja, o texto aprovado pelo soberano como "oficial" aquando da redacção da primeira versão da *Estoria de Espanna*. No entanto, para o momento que aqui nos ocupa, o texto destes manuscritos segue a "versão amplificada de 1289" (Fernández-Ordóñez 2000: 243). Cabe ainda referir que, actualmente, a crítica reconhece duas principais versões afonsinas da *Estoria de Espanna*, a "versão primitiva" (cerca de 1270) e a "versão crítica" (cerca 1282-84). A "versão amplificada de 1289" já foi redigida no tempo de Sancho IV – tendo usado como fonte um texto da primeira redacção da *Estoria de Espanna*, reelaborou o período que vai de Ramiro I a Fernando III. Como representante da "versão crítica" (inclusivamente para o momento que aqui nos ocupa, de acordo com Fernández-Ordóñez 2000: 233), foi usado um texto da denominada *Crónica de Vinte Reis*: Ruiz Asencio e Herrero Jiménez (transcr.) 1991. Posteriormente, as versões da *Estoria de Espanna* foram combinadas das mais variadas formas, abreviadas, ampliadas, adaptadas, traduzidas e entrecruzadas com novas fontes ou com trechos de fontes já usadas mas anteriormente desprezados, dando origem a uma família textual enorme e extremamente complexa. Sobre estas questões ver Catalán 1962, 1992 e 1997. Ver ainda a útil síntese de Fernández-Ordóñez 2000.

[3] Lorenzo (ed.) 1975: 689-91 e 720-22.

[4] Sobre este assunto ver Dias 2003: 215-216.

[5] Mattoso (ed.) 1980: 7B2-13.

[6] "A *IVª Crónica Breve*, conforme o demonstrou Diego Catalán Menéndez Pidal, consiste na cópia de um fragmento da hoje perdida *Crónica Portuguesa de Espanha e Portugal* (a chamada *Crónica Galega* por Cristóvão Rodrigues Acenheiro), um texto de 1341-1342 de que o *Livro das Lembranças* reproduziu a parte relativa à história dos reis de Portugal," Krus 1993: 194.

[7] Sobre este assunto, ver Cintra 1951 (vol I - Introd.): CCCLXXXIX e Saraiva 1979: 21-27.

[8] Este texto omite os embates entre Afonso Henriques e o clero assim como o desastre de Badajoz.

[9] *IV Crónica Breve* 1856: 30-31. Segundo Saraiva 1979: 91, este trecho estará ligado a tradições clericais distintas de qualquer poema jogralesco sobre Afonso Henriques.

[10] Cintra 1951 (vol I - Introd.): CCCLV-CCCLVI.

[11] Saraiva 1979: 59 e 91 defende que este episódio, que considera como sendo de origem clerical e originalmente sem relação com o poema jogralesco sobre Afonso Henriques, teria sido intercalado precisamente para justificar o título de rei posteriormente atribuído. Sobre o sucesso deste trecho ver Cintra 1989: 64-78.

[12] O penúltimo cap. do ms. 2656 da B.U.S. anuncia, à imagem da *Traduccion Gallega*, que vai contar a história dos reis de Portugal mas deixa então de seguir a *Traduccion Gallega* que, efectivamente, faz aí um resumo da linhagem dos reis de Portugal e das batalhas de Afonso Henriques (semelhante ao texto editado como *Primera Cronica General*). O texto do ms. 2656 salta esses dois caps. e a partir do início do seu último cap. retoma o texto, idêntico ao cap. 474 da *Traduccion Gallega* e ao cap. 702 da segunda redacção da *Crónica de 1344*, terminando de seguida. Torna-se assim muito difícil saber se a história narrada na segunda redacção da *Crónica de 1344* também se encontraria na primeira redacção (nos mesmos moldes ou em moldes diferentes). Por um lado, a omissão dos dois caps., anunciados à semelhança da *Traduccion Gallega*, pode fazer pensar que sim, por outro lado, a grande colagem do texto da primeira redacção da *Crónica de 1344* a uma narrativa semelhante à veiculada pela *Traduccion Gallega* pode fazer suspeitar que não.

Acresce ainda que este lapso narrativo, que consiste em anunciar um acontecimento na sequência de uma fonte para depois não o desenvolver, também não deixa de ser estranho. Com efeito, ou se trata de um notório desleixo por parte do copista ou estaremos talvez face a uma narrativa que se baseou num texto ainda em processo de construção ou que, pelo contrário, estando construído, foi truncado neste ponto.

[13] Mattoso 1992. Sobre as intenções que poderão ter estado subjacentes à formação dos textos ver Mattoso 1985 onde se coloca a hipótese do desenvolvimento das tradições épicas sobre o aio de Afonso Henriques ter sido levado a cabo pelo trovador João Soares Coelho (séc. XIII), membro de uma linhagem bastarda que procurava assim dignificar-se e legitimar-se.

[14] Cintra 1989 fala de uma lenda épica, que poderá remontar a uma canção de gesta (usada directamente ou já por intermédio de uma prosificação), cujo herói seria um D. Afonso Henriques heróico e valente mas rebelde e de uma segunda lenda, de raiz religiosa e monástica (provavelmente com origem no mosteiro de Santa Cruz de Coimbra) que justificava a independência de Portugal, nomeadamente com a narrativa do "milagre de Ourique". Considera ainda que as intervenções explicativas de Duarte Galvão resultam precisamente da sua tentativa de harmonizar estas duas imagens de Afonso Henriques (o guerreiro épico e rebelde com o piedoso, escolhido por Deus).

[15] Sobre este assunto ver Cintra 1957: 208-214 que justifica as inovações relativas à "lenda de Ourique", presentes na *Crónica de 1419*, defendendo que estas se baseiam em relatos da "lenda de Fernão Gonçalves".

[16] Conforme defende Esteves 1995.

[17] Este momento é considerado por Cintra como parte integrante de uma lenda de origem religiosa: "Sabe-se hoje que a batalha de Ourique é um facto histórico de uma importância bastante grande. O resto é essencialmente lendário e principalmente destinado a explicar simbolicamente a origem das quinas que os reis de Portugal não começaram aliás a usar senão no séc. XIII. É uma lenda evidentemente de natureza completamente diferente da lenda épica de que falei no princípio deste estudo." (Cintra 1989: 71).

[18] Segundo Saraiva 1979: 66-67, a tradição do "Bispo Negro" foi um elemento anexado posteriormente à gesta de Afonso Henriques. Mattoso 1992: 34-5 associa-a ao ambiente leigo do bando dos cavaleiros de Coimbra que constituíam o núcleo do exército de Afonso Henriques e cujo poder pretendiam exaltar.

[19] Momentos que apresentam nítidas semelhanças com alguns trechos das narrativas sobre Fernán González.

[20] Sobre a eloquência e didactismo das artes em geral ver De Bruyne 1998. Ver ainda o interessante artigo de Corti 1999 que estabelece analogias entre os procedimentos retóricos de determinadas figuras de estilo tradicionalmente ligadas ao discurso verbal e algumas formas de narrativa pictórica.

[21] Sobre a origem e evolução da lenda do milagre de Ourique e suas utilizações políticas legitimatórias, a par de outros elementos ver Tavares (2003).

[22] Caso da presença de mulheres soldado no exército mouro (Calado (ed.) 1998, cap. 13: 18-20) o que também se verifica no *Cantar de Mio Cid*. À semelhança das narrativas sobre Fernán González temos a verbalização de dúvidas por parte dos homens de Afonso Henriques e as palavras de encorajamento por parte do líder, não faltando sequer uma comparação explícita ao combate de Fernán González com Almançor (Calado (ed.) 1998: 18-20 - cap. 13).

[23] Os homens vêm pedir a Afonso Henriques que permita que o façam rei. O líder sublinha o desinteresse e a abnegação do seu esforço guerreiro mas acaba por aceder: "diserom eles, "prazerá a Deos que asy seja, porem mais todavia sera bem que vos alcemos por rey". E entom ele, vendo-se afimquaado muyto deles, dise: "Pois asy he, ffazê como por bem tiverdes". E entom eses mayores e nobres cavaleyros que hy erom o levantarom por rey, bradando todos com grão prazer e alegrya: "Real, real, por el-rey dom Afonso Amriquez de Portugal!"" (Calado (ed.) 1998: 22).

[24] "E el rey mando la abrir, et non fallaron en ella sinon un panno en que estauan escriptas letras ladinas que dizien assi: que quando aquellas cerraduras fuessen crebantadas et ell arca et el palacio fuessen abiertos et lo que y yazie fuesse visto, que yentes de tal manera como en aquel panno estauan pintadas que entrarien en Espanna et la conqueririen et serien ende sennores. [...] En aquel palacio estauan pintados omnes de caras et de parescer et de manera et de uestido assi como agora andan los alaraues, e tenien sus cabeças cubiertas de tocas, et seyen en cauallos, et los uestidos dellos eran de muchos colores, e tenien en las manos espadas et ballestas et sennas

alçadas. E el rey et los altos omnes fueron mucho espandados por aquellas pinturas que uiran." (Menéndez Pidal (ed.) 1977 I: 307b).

[25] Fernán González explica favoravelmente os fenómenos, aparentemente negativos, que marcam os seus embates contra os mouros, tanto antes da batalha de Lara (um cavaleiro que é engolido pela terra - Menéndez Pidal (ed.) 1977 II: 394b-95a), como antes da batalha de Fazinas (aparição de um dragão alado - Menéndez Pidal (ed.) 1977 II: 402a-b). Também muito semelhantes a trechos da história de Fernán González são as orações de Afonso Henriques e as alocuções que faz aos seus homens antes das batalhas.

[26] Menéndez Pidal 1992 refere a origem goda do hábito do rei usar relíquias da Cruz de Cristo em batalhas como forma de assegurar a benção da vitória, bem como o seu decorrente uso pelos soberanos da Reconquista peninsular: "Y luego, cuando Alfonso el Casto restauró en Oviedo la organización de la corte goda toledana, es necesario sentar que fue un acto ligado a esa restauración muy directamenta la fabricación de la estupenda cruz de oro y pedrería donada por el rey al templo ovetense en 808, la cual en sus brazos lleva inscrito el lema del lábaro constantiniano, ampliado en forma de dístico, probablemente en tiempos visigodos: *Hoc signo tuetur pius. Hoc signo vincitur inimicus*." (Menéndez Pidal 1992: 354). Ainda de acordo com o mesmo autor (p. 355), no último decénio do séc. IX, a cruz de Oviedo, continuadora da tradição político-religiosa dos visigodos, transmite o seu patronato bélico à devoção nova de Santiago, ainda que nunca por completo, e um pouco adiante: "Sigue la práctica de Alfonso III, de ofrendar a Santiago la Cruz de la Victoria sobre el enemigo, que era el emblema del reino de León. Durante los siglos X y XI continúa la cruz de Oviedo a modo de escudo de armas que se repite pintado en multitud de códices, una especie de insignia del reino cristiano, alguna vez acompañada del dístico *Hoc signo...*, otras veces con un lema político religioso: *signum crucis Christi regis*, o bien expresado en quatro monosílabos: *pax, lux, lex y rex*. Así unindo siempre al recuerdo de los tiempos visigodos, Santiago iba tomando decidiamiente el carácter de patrono del reino." (Menéndez Pidal 1992: 368-69).

[27] "primitivos sentimientos cristianos respecto al auxilio celeste en toda guerra y más cuando es contra infieles, auxilio que comenzó a ser simbolizado en la visión de Constantino y en el lábaro provisto del lema *In hoc signo vinces*, insignia atribuida a la primera batalla ganada por los cristianos contra el paganismo." (Menéndez Pidal 1992: 353).

[28] Também Afonso X exibiu as suas pretensões ao trono do Sacro Império em múltiplas insígnias, impressas, seja nos padrões das suas roupagens, seja nas miniaturas que retratam o soberano nas obras que patrocinou ou inspirou e que foram confeccionadas nos seus *scriptoria.* Sobre esta questão ver Menéndez Pidal 2000: 100-102 que estuda a emblemática imperial nas roupas de Afonso X, salientando o facto do manto com que este soberano foi sepultado apresentar um padrão de círculos (emblemática que, de acordo com este autor, teria uma indubitável relação com o Império, para o rei Sábio) quebrado por uma águia bordada no topo, imagens que coincidem com padrões de círculos e àguias em miniaturas de obras suas, onde o rei surge representado, verificando-se ainda orlas onde águias suabas alternam com castelos e leões.

[29] A título de exemplo, podemos salientar a técnica mnemónica que se baseia na colocação de *imagines* (figuras visuais) em *loci* (lugares determinados, panos de fundo) – designações cuja aplicação actual, na retórica, ainda permite entrever as suas dimensões anteriores – visando precisamente a criação de imagens mentais impressionantes, permitindo ver internamente figuras. Para aprofundar estas questões, ver Carruthers 1992 e Coleman 1992.

[30] Sobre as teorias semióticas da Antiguidade (e que, em parte, se mantiveram no pensamento medieval), ver Manetti 1996 que salienta a actualidade do pensamento de vários autores mais antigos, relativamente às recentes teorias linguísticas: "However, curiously and significantly, Barthes recalled Charles Sanders Peirce's idea of the sign (whose definition of sign, taken from *Collected Papers* (2.228), is: "A sign is something which stands to somebody for something in some respect or capacity"), and quoted St. Augustine's definition of the sign, taken from *De doctrina christiana* (II, 1, 1): *Signum est res, praeter speciem quam ingerit sensibus, aliud aliquid ex se faciens in cogitationem venire*." (Manetti 1996: 11-12), "If this is the case, St Augustine is making a move which is symetrical with, but opposite to, Saussure's: St. Augustine unifies the two theories and the two classes of signs, making non-linguistic signs the model class, whereas in Saussure's theory the two classes of signs are unified under the model of linguistic sign." (Manetti 1996. 24) ou "One of the most important points that we can observe having reviewed the history of semiotics from its origins is that there is a continuity between the ancient theories of sign and the contemporary line of cognitive semiotics as represented by Peirce, Morris, and the scholars who are now following their path. On the contrary, there is a profound fracture between the ancient semiotic theories and the Saussurian semiotic line." (Manetti 1996: 31-32). Para uma reflexão sobre a questão da produção e do reconhecimento de signos, ver Eco 1992.

[31] Enquanto que o sentido literal, ou "histórico", era considerado como o nível mais simples de leitura e de análise, porque mais conforme à realidade dos acontecimentos narrados, os restantes sentidos já conferem ao discurso outras dimensões. Em termos genéricos, o sentido alegórico, apoiado, regra geral, no método tipológico, procurava estabelecer relações entre as cenas do *Antigo* e do *Novo Testamento*. A finalidade do sentido tropológico era, a partir da realidade visível, descortinar verdades morais superiores. Já o sentido anagógico, indo um pouco mais além, partia, igualmente, da realidade mundana mas que agora era entendida como representação das realidades celestes e da vida futura.

Referências Bibliográficas

CALADO, Adelino de Almeida (ed.). 1998. *Crónica de Portugal de 1419.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

CARRUTHERS, Mary. 1992. *The Book of Memory. A Study of Memory in Medieval Culture.* Cambridge: Cambridge University Press.

CATALÁN, Diego. 1962. *De Alfonso X al conde de Barcelos.* Madrid: Gredos.

CATALÁN, Diego. 1992. *La Estoria de España de Alfonso X – creación y evolución.* Madrid: Fundación Ramón Menéndez Pidal / Universidad Autónoma de Madrid.

CATALÁN, Diego. 1997. *De la silva textual al taller historiográfico alfonsi – Códices, crónicas, versiones y cuadernos de trabajo.* Madrid: Fundación Ramón Menéndez Pidal / Universidad Autónoma de Madrid.

"Chronicas Breves e Memórias avulsas de S. Cruz de Coimbra". 1856. *Portugaliae Monumenta Historica. Scriptores.* Lisboa: Academia das Ciências: 23-32.

CINTRA, Luís Filipe Lindley (ed.). 1951-1990. *Crónica Geral de Espanha de 1344.* Lisboa: I.N.-C.M.

CINTRA, Luís Filipe Lindley. 1957. "Sobre a formação e evolução da lenda de Ourique (até à Crónica de 1419)". *Miscelânea de Estudos em Honra do Prof. Hernâni Cidade.* Lisboa: Publicações da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa: 168-215.

CINTRA, Luís Filipe Lindley. 1989. "A Lenda de Afonso I, Rei de Portugal (origens e evolução)". *ICALP Revista.* nº 16-17: 64-78.

COLEMAN, Janet. 1992. *Ancient and Medieval Memories. Studies in the reconstruction of the past.* Cambridge / New York / Port Chester / Melbourne / Sydney: Cambridge University Press.

CORTI, Francisco. 1999. "La guerra en Andalucía: aproximación a la retórica visual de las «Cantigas de Santa María»". MONTOYA MARTÍNEZ, Jesús e DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, Ana (eds.). *El Scriptorium alfonsí: de los libros de astrología a las «Cantigas de Santa María».* Madrid: Editorial Complutense: 301-326.

Crónica de 1344 (1º redacção) – ms. 2656 da Biblioteca Universitária de Salamanca (microfilme).

DE BRUYNE, Edgar. 1998. *Études d'Esthétique Médiévale.* Paris: Albin Michel (2 vols).

DIAS, Isabel de Barros. 2003. *Metamorfoses de Babel. A historiografia ibérica (sécs. XIII-XIV): Construções e estratégias textuais.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

ECO, Umberto. 1976. *La Production des Signes.* Paris: Librairie Générale Française.

ESTEVES, Elisa R. P. Nunes. 1995. "Relações entre as lendas de Fernão Gonçalves e Afonso Henriques". PAREDES, Juan (ed.). *Medioevo y Literatura – Actas del V Congreso de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval.* Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. vol. II: 229-35.

FERNÁNDEZ VALVERDE, Juan (ed.). 1987. Rodrigo Jiménez de Rada. *Historia de Rebus Hispanie sive Historia Gothica Roderici Ximenii de Rada.* Turnhout: Brepols.

FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, Inés. 2000. "La transmisión textual de la "Estoria de España" y de las principales "Crónicas" de ellas derivadas". *Alfonso X el Sabio y las Crónicas de España,* Valladolid: Fundación Santander Central Hispano / Centro para la Edición de los Clásicos Españoles: 219-260.

GALVÃO, Duarte. 1995. *Crónica de El-Rei D. Afonso Henriques.* Lisboa: IN-CM.

KRUS, Luís. 1993. "Crónicas Breves de Santa Cruz". LANCIANI, Giulia e TAVANI, Giuseppe (coord.). *Dicionário da Literatura Medieval Galega e Portuguesa.* Lisboa: Caminho: 194.

LORENZO, Ramón (ed.). 1975. *La Traducción Gallega de la Crónica General y de la Crónica de Castilla*. Orense: Instituto de Estudios Orensanos "Padre Feijoo".

MANETTI, Giovanni (ed.). 1996. *Knowledge Through Signs. Ancient Semiotic Theories and Practices*. Bologna: Brepols.

MATTOSO, José. 1985. "João Soares Coelho e a Gesta de Egas Moniz". *Portugal Medieval – Novas interpretações*. Lisboa: IN-CM: 409-435.

MATTOSO, José. 1992. "As Três Faces de Afonso Henriques". *Penélope*. nº 8: 25-42.

MATTOSO, José (ed.). 1980. Pedro Afonso, conde de Barcelos "Livro de Linhagens do Conde D. Pedro". *Portugaliae Monumenta Historica – Nova Série*. Lisboa: Academia das Ciências (2 vols).

MENÉNDEZ PIDAL, Gonzalo. 2003. "Imagen y entorno de Alfonso X el Sabio. La vida de Alfonso X". *Varia Medievalia II*. Madrid: Real Academia de la Historia: 95-114.

MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. 1992. CATALÁN, Diego e BUSTOS, María del Mar de (eds). *Obras Completas de R. Menéndez Pidal XIII: La épica Medieval Española. Desde sus orígenes hasta su disolución en el Romancero*. Madrid: Espasa-Calpe.

MENÉNDEZ PIDAL, Ramón (ed.). 1977. *Primera Crónica General de España*. Madrid: Gredos.

RUIZ ASENCIO, José Manuel / HERRERO JIMÉNEZ, Mauricio (transcr.). 1991. *Crónica de Veinte Reyes*. Burgos: Ayuntamiento de Burgos.

SARAIVA, António José. 1979. *A Épica Medieval Portuguesa*. Lisboa: ICALP.

TAVARES, Maria José Ferro. 2003. "Milagres, sonhos e profecias na legitimação da independência de Portugal". BUSCHINGER, Danielle, DIAS, Isabel de Barros, BRANCO, Maria João e SEQUEIRA, Rosa (org.). *Discursos de Legitimação – Actas / Discours de Légitimation – Actes*. Lisboa: Universidade Aberta (CD-Rom).

Comunicar: tatuagem de afectos

Isabel FALÉ; Susana MÂNTUA; Isabel SEARA
(Universidade Aberta)

Preâmbulo

Na singularidade de cada percurso individual interagem diversas fontes difusoras de conhecimento que sedimentam, ora de forma volátil ora de forma perene, o que ouvimos, o que lemos, o que estudamos e o que investigamos.

Numa reflexão séria sobre as nossas vivências, sobressai naturalmente que o mais decisivo foi a forma, umas vezes subtil e imperceptível, outras vezes penetrante e intensa, com que os conteúdos nos foram transmitidos.

A inexaurível generosidade afectiva e espiritual, o espírito livre e independente da "nossa" Professora souberam cativar-nos para o magistério do sonho, com a profundidade dos ditos e as subtilezas dos não-ditos.

A sua sabedoria, a par da sua dedicação institucional, das suas qualidades pedagógicas e científicas, dinamizaram e sustentaram sempre projectos ousados, muitos *avant la lettre*, neles pulsando sempre a profunda e lúcida inquietação de quem busca, nas metáforas ou nos silêncios, nas reflexões ou nas confissões, nas alegrias ou nas vicissitudes, a coerência intelectual e moral.

Aberta à diversidade e à inovação (duas palavras-chave que ilustram a sua personalidade vivíssima e curiosa) é perturbadora na transmissão da sua cultura enciclopédica que se estende a áreas tão díspares como didáctica das línguas estrangeiras, sociolinguística, ensino a distância, análise dos discursos mediatizados, ou ainda, no perscrutar permanente das inovações da Comunicação Educacional Multimédia.

1. Considerações iniciais

A Professora Maria Emília Ricardo Marques elegeu, como primado do seu percurso académico e científico, o estudo da comunicação em várias vertentes, que define como "o conjunto de modalidades específicas (explícitas e implícitas) usadas para transmitir, intencionalmente, informações e estar com alguém" (Marques, 2003: 261) e nas quais se insere o discurso de sedução da publicidade.

Este interesse pelas estratégias publicitárias, como campos de análise das práticas discursivas intertextuais, semióticas, compósitas, é justificado por Marques (1996: 176) quando afirma, entre as nove razões elencadas, que "a publicidade (...) articula estratégias de sedução, persuasão, argumentação, com o prazer, o jogo, o interesse; envolve o receptor em tramas de implícitos, de pressupostos, de conotações e utiliza constantes discursivas, próximas, em muito das do discurso didáctico".

Quando embrionariamente desenhámos este projecto, considerámos, assim, que a comunicação publicitária, espaço de entrecruzamento de saberes e de vivências culturais diversas e de provocação do outro, constituiria uma escolha natural, ao possibilitar a integração dos conhecimentos que nos legou na construção do tributo que lhe pretendemos prestar.

A tentativa de conjugação, algo inusitada, das nossas três formações distintas – em linguística, literatura e história - forneceu o mote para o desafio que se materializou na opção pela análise de um exemplo de comunicação publicitária teledifundida.

Para a tarefa de selecção e escolha do anúncio, recorremos à nossa condição de simples, atentas e influenciáveis espectadoras de campanhas publicitárias televisivas e, unanimemente, elegemos como objecto de análise um anúncio da campanha "Comunique Mais. Viva Mais" da Vodafone. Esta preferência foi motivada não só pela originalidade na utilização de estratégias comunicativas, como também pela peculiaridade na focalização da temática da comunicação na dinâmica quotidiana.

Cumpre-nos realçar e agradecer a celeridade e a eficácia da Vodafone[1] na disponibilização do material de toda a campanha, imprescindível para a prossecução do nosso trabalho.

2. Descrição do objecto de análise

O objecto da presente análise é constituído por um anúncio teledifundido de um serviço comercializado por um operador de telecomunicações móveis. As características gerais do produto encontram-se listadas no quadro 1.

Quadro 1

	Descritivo
Empresa	Vodafone - Portugal
Tipo de produto	Serviço comercializado por um operador de telecomunicações móveis
Caracterização do produto	Estabelecimento de comunicação, síncrona e/ou assíncrona, oral e/ou escrita, através do pagamento de um montante estipulado
Público-alvo	Grupos sociais diversos, com particular incidência nos jovens
Objectivos	Vender o serviço, expandindo o leque de utilizadores e captando novos clientes
Slogan	"Comunique mais. Viva mais./ Vodafone. How are you?" *Slogan* recorrente em todo o material publicitário desta campanha.
Descrição técnica	Música, fala e 14 cenas imagéticas Duração total: 52 segundos

Dada a natureza do objecto em estudo, e uma vez que estamos a utilizar apenas a forma de comunicação escrita para o descrever, optámos pela transcrição da superfície textual, assinalando sumariamente a presença das outras componentes – estruturas sonora e visual - associadas ao texto.

	Texto	Estrutura sonora	Cenas imagéticas
1a	Viver é apertar a mão,	Início do *jingle* Música + Voz *off*	Aperto de mão entre dois desportistas que se destacam de um conjunto de pessoas em deslocação num espaço público
1b	É acenar um adeus,	Música + Voz *off*	Gesto de saudação entre uma criança e uma mulher jovem, separados por uma porta de vidro
1c	É dizer que está tudo bem apenas com um sorriso,	Música + Voz *off*	Figura masculina em movimento na direcção do frigorífico, na porta do qual se encontra, presa por um íman, uma fotografia de duas jovens sorrindo
1d	é mostrar que algo está mal apenas com uma lágrima.	Música + Voz *off*	Rosto feminino com uma lágrima presa no olhar, que se destaca do meio de uma multidão anónima na sua rectaguarda em circulação célere
1e	Viver é mostrar a sua opinião com uma pintura na parede,	Música + Voz *off*	*Graffitis* presentes em várias superfícies murais de um armazém abandonado, onde jovens praticam basquetebol
1f	é receber alguém de braços abertos,	Música + Voz *off*	Abraço caloroso entre dois homens de diferentes idades, em ambiente profissional
1g	é gravar o nome que está no seu coração numa árvore	Música + Voz *off*	Aproximação a um tronco de árvore onde se encontra gravado um coração e um nome imperceptível
1h	ou escrevê-lo na areia à beira-mar.	Música + Voz *off*	Imagem de areal onde se encontra escrito e desenhado o nome de "Pedro", posteriormente apagado pela ondulação
2a	Viver é ver o primeiro desenho do seu filho,	Música + Voz *off*	Criança a desenhar, exibindo em seguida o seu desenho
2b	é gritar golo no último segundo da segunda mão.	Música + Voz *off*	Grupos de adeptos (femininos e masculinos) festejando um golo, num estádio
2c	Viver é esticar o polegar, pedir boleia e viajar	Música + Voz *off*	Figura masculina, com traje de executivo, a pedir boleia numa via rápida
2d	ou esticar o outro dedo e mandar alguém passear.	Música + Voz *off*	Actor do plano anterior utilizando um gesto manual indecoroso e ofensivo para manifestar o seu desagrado
2e	Viver é gritar quando alguém nos prega um susto	Voz *off* sussurrada	Grupo de amigas no cinema, reagindo de forma assustada a um estímulo causado pelo visionamento do filme
2f	ou quando ele diz que sim para sempre.	Música + Voz *off*	Figura feminina em *lingerie* saltando alegremente em cima de uma cama
2g	Viver é fazer uma tatuagem no ombro, no braço, no pescoço, nas pernas e nas costas também.	Música + Voz *off*	Figura feminina, jovem e sensual, expondo parcelarmente o seu corpo tatuado, enquanto desempenha a sua função profissional
3a	Comunique mais. Viva mais.	Música + Voz *off*	Texto escrito no fim da última cena imagética
3b	*Vodafone. How are you?*	Música + Voz *off* Fim do *jingle*	Logotipo da Vodafone

3. Análise da estrutura linguística

A análise das estruturas linguísticas do anúncio revela-nos uma criteriosa utilização de estruturas de vários níveis de análise linguística, nomeadamente, sintáctica, semântica, fonético-fonológica e pragmática, evidenciando clarividência na construção da intencionalidade do texto. Importa, assim, detalhar a análise destas estruturas, tentando desvendar e identificar as estratégias usadas.

3.1. Estruturas sintáctico-semânticas

A estrutura sintáctica mais recorrente no texto em análise é a coordenação frásica assindética (Matos, 2003: 559), de significação aditiva, encontrando-se os membros coordenados organizados em estruturas de coordenação binária (Matos, 2003: 564) (cf. *"Viver é ver... último segundo da segunda mão."*) e de coordenação múltipla (cf. *"Viver é apertar... uma lágrima."*). Ao longo do texto ocorre apenas uma instância de coordenação sintagmática[2] (cf. *"...no ombro, no braço, no pescoço, nas pernas e nas costas..."*). Observam-se igualmente algumas estruturas de coordenação frásica sindética com conjunção disjuntiva de leitura inclusiva (Peres & Móia, 1995: 375) (cf. *"...é gravar...ou escrevê- lo na areia à beira-mar."*; *"Viver é gritar quando alguém...ou quando ele diz que sim para sempre."*).

O primeiro termo da coordenação é constituído por uma estrutura de predicação com o verbo copulativo SER que selecciona como argumento interno uma Oração Pequena. Assim, a frase *"Viver é apertar a mão"*, por exemplo, é uma oração complexa que contém uma oração infinitiva (*"viver"*) como sujeito da Oração Pequena. Nesta oração infinitiva, existe um pronome nulo na posição de sujeito devido ao facto de o verbo 'viver' seleccionar um argumento externo. Com esta análise, a interpretação para o pronome é arbitrária, ou seja, remete para a interpretação semântica de "qualquer pessoa", tratando-se assim de uma construção impessoal (Brito, Duarte e Matos, 2003: 825) a funcionar como sujeito de uma estrutura predicativa.

Quanto ao predicado da Oração Pequena (*"apertar a mão"*) é um constituinte de natureza categorial igual à do sujeito (*"viver"*), ou seja um SFlex, ocorrendo também no infinitivo.

Nas estruturas infinitivas, ocorrendo, neste caso, dentro de orações pequenas e em coordenação, deve salientar-se a robustez do conteúdo semântico da forma do infinitivo, forma nominal do verbo que representa o processo verbal em potência (Cunha & Cintra, 1987: 480), portanto sem valor temporal e modal, e que, na sua forma simples, veicula um valor aspectual de 'não concluído' (Cunha & Cintra, 1987: 481).

O sujeito frásico da estrutura predicativa (*"viver"*) controla a referência do sujeito elidido dos termos coordenados assindeticamente, funcionando como seu antecedente e estabelecendo uma cadeia de relações de co-referência, i.e. uma relação anafórica.

É com base na repetição de estruturas sintácticas de coordenação múltipla, nas quais ocorrem relações anafóricas, que se desenvolve a figura retórica de paralelismo anafórico[3], presente neste texto publicitário. Este esquema, predominante na estrutura das Cantigas d' Amigo e presente em muitos sonetos camonianos, concorre, inevitavelmente, para a marcação do ritmo, fazendo sobressair a musicalidade do texto.

O desejo dicotómico de universalidade e de singularidade que preside à concepção deste anúncio está também reflectido no uso frequente de artigos indefinidos (cf. *"um adeus"*; *"um sorriso"*; *"uma lágrima"*; *"uma pintura"*). Do ponto de vista semântico, o artigo indefinido tem

uma grande 'força generalizadora', podendo atribuir ao substantivo no singular, ao qual se apõe, "a representação de toda a espécie" (Cunha e Cintra, 1987: 239). Mas, por outro lado, significa também singularidade, no sentido de unicidade, apontando, deste modo, para a singeleza do substantivo ao qual se junta.

3.2. Estrutura sonora verbal

O *jingle* publicitário, a rápida sucessão de imagens e de planos, a intensidade sonora e a melodia do discurso verbal contribuem inequivocamente para o ritmo enérgico e crescente que os nossos sentidos percepcionam ao longo de todo o *spot* publicitário. A dissociação destas três componentes (música, imagem e fala), para efeitos de análise individual, reforça a ideia, já anteriormente notada, que é da sua forte interacção que resulta o efeito indelével e impressionável que esta comunicação publicitária suscita no receptor, cumprindo os requisitos de elicitação da atenção e da memorização.

A própria estrutura sintáctica da superfície textual, baseada na repetição, suportada pela coordenação assindética binária e múltipla, proporciona trechos rítmicos que formam a inerente musicalidade do texto.

A sobreposição do texto oral sobre a música da campanha (ao longo de quase todo o *spot* publicitário) trouxe-nos dificuldades incontornáveis para a análise acústica fina e rigorosa que se impunha. Optámos, assim, por identificar e comentar genericamente a utilização dos recursos sonoros para a construção da intenção comunicativa do anúncio.

Do ponto de vista segmental, observa-se, genericamente, a utilização de recursos sonoros simples, habitualmente frequentes na poética, e que têm como efeito básico a delineação da cadência rítmica. Estas repetições de sons são constituídas por aliterações (*"...opinião com uma pintura na parede..."*; *"Viver é ver..."*; *"...gritar golo..."*; *"...é gritar quando alguém nos prega..."*; *"...sim para sempre."*; *"...no ombro, no braço..."*; *"...no pescoço, nas pernas..."*) e por uma paronomásia (*"...no último segundo da segunda mão."*).

A prevalência de sons líquidos ([ɾ, ʀ, l, ɬ]), sobretudo vibrantes ([ɾ, ʀ]) em posição de ataque complexo de sílaba, formando grupo consonântico, e em posição de coda, fechando a sílaba, confere, pelas características articulatórias de vozeamento e de continuidade destas consoantes, uma maior fluidez ao texto oral.

Do ponto de vista suprassegmental destacam-se alterações da velocidade de elocução, movimentos entoacionais de grande amplitude, variação da gama da frequência fundamental e variação da intensidade.

A velocidade de elocução destas produções é bastante variável, oscilando entre os 11 e 19 milissegundos/sílaba. A frase onde se regista a maior velocidade de elocução ocorre a meio da estrutura do anúncio, na frase *"Viver é gravar o nome que está no seu coração numa árvore"*, e tem como efeito relançar o ritmo enérgico. A frase *"ou quando ele diz que sim para sempre"* é produzida com a velocidade de elocução mais lenta, e portanto com maior duração das sílabas fonéticas, nomeadamente de *"sim"*[4].

Quanto à estrutura entoacional, a prosódia das estruturas coordenadas caracteriza-se pela ocorrência de grande variação (Falé, 1995). Estas estruturas são prosodicamente marcadas,

estando-lhes atribuído um acento proeminente que não se confunde com marcações de foco e de tópico (Falé, 1995: 154). Esta marcação é reflectida pela alternância de tons altos e tons baixos.

O contorno entoacional mais frequentemente associado ao primeiro membro de uma coordenação frásica caracteriza-se, foneticamente, por uma subida inicial dos valores de F0 do ataque frásico para a primeira vogal tónica da frase, que inicia um percurso descendente até à vogal pré-tónica final ou até à última vogal tónica, na qual se regista, habitualmente, o valor de F0 mais baixo da frase[5]. Em seguida, e contrastivamente, os valores de F0 sobem abruptamente para a última vogal da frase. Esta subida final tem um efeito de suspensão dos valores de F0, que se mantêm elevados na transição para o membro coordenado seguinte (que recupera estes valores), antecipando a informação de não-finalidade e assegurando a continuidade do enunciado (Falé, 1995: 69). Este contorno entoacional global observa-se na maior parte das frases coordenadas do anúncio.

Outro dos recursos prosódicos que detectamos é a presença de estruturas sobre as quais incidem focos prosódicos, foneticamente caracterizados por variação abrupta e ampla de F0, por aumento da intensidade e pelo aumento da duração (Viana, 1987; Frota, 1998). Exemplos claros da utilização deste recurso encontram-se nas frases *"...é receber alguém de braços abertos"*[6], *"...é gritar golo no último segundo da segunda mão"* e *"ou quando ele diz que sim para sempre"*. Do ponto de vista da organização sonora, trata-se de um recurso sonoro de forte efeito contrastivo, que destaca partes da frase e que introduz, naturalmente, alterações ao nível do contorno entoacional global dos enunciados.

A alteração da gama de variação da frequência fundamental corresponde a uma estratégia acústica disponível nas línguas entoacionais que tem sido associada à realização de modalidades discursivas emocionais e afectivas (Ladd et alii, 1985; Patterson e Ladd, 1999; Di Cristo, 2000; Mozziconacci, 2002), sendo, não raramente, remetida para o limbo dos usos paralinguísticos. Aos estados de alegria e de excitação eufórica costumam corresponder gamas de variação de F0 amplas[7], situadas nas zonas de frequência mais elevadas da tessitura do falante. Por seu turno, estados de tristeza ou de valor emocional menos positivo suscitam produções nas quais a gama de F0 é pouco ampla e ocorre nas zonas de frequência mais baixas da gama de variação de F0 do falante. De modo similar, podemos dizer que, nas produções em que estão subjacentes estados de alegria e de excitação, existe um aumento de intensidade, acontecendo precisamente o contrário nos estados emocionais menos positivos, ou seja uma diminuição dos valores de intensidade. Este comportamento dos valores de F0 e de intensidade para marcar estados emocionais está patente neste anúncio, marcadamente de natureza alegre, quase eufórica, sobretudo na construção da antítese entre os membros coordenados *"é dizer...com um sorriso"* e *"é mostrar...com uma lágrima"*. O contorno de F0 de *"é mostrar...com uma lágrima"* inicia com valores de F0 semelhantes aos das frases anteriores, diminuindo abruptamente a partir de *"...está mal..."* e mantendo-se em valores muito baixos (abaixo dos 100 Hz) até ao final da frase. O efeito perceptivo é o de uma mudança do estado emocional do falante de alegre para triste[8], contrariando o cariz marcadamente positivo geral do anúncio.

A estrutura sonora final do anúncio é marcada por uma ruptura, caracterizada quer pela ausência de música, quer pela utilização de voz sussurrada na produção do texto oral. Esta interrupção sonora marca o início do clímax do anúncio que ocorre na sequência imediatamente a seguir.

Do ponto de vista prosódico, verifica-se uma reduzida gama de variação da frequência fundamental, com valores de F0 muito elevados na zona mais elevada da tessitura da locutora.

Por outro lado, observa- se também a velocidade de elocução mais baixa do enunciado (19 milissegundos/síl), portanto uma maior duração das sílabas. Este facto está relacionado com a presença de um foco prosódico a incidir sobre *"sim para sempre"*.

Para finalizar o anúncio, segue-se a sequência mais longa de todas (5, 48 segundos), na qual se registam vários termos de coordenação sintagmática com marcação prosódica (cf. *"...no ombro, no braço, no pescoço nas pernas e nas costas também."*). Refira-se, contudo, que os valores de F0, que ocorrem no fim desta sequência, apesar do contorno entoacional evidenciar um final característico de frase declarativa com uma descida abrupta, situam-se acima dos 200 Hz, valor de F0 elevado que sugere um fim em suspensão.

3.3. Estrutura retórico-pragmática

O poder manipulador e criativo, fixado pelos implícitos, que subliminarmente nos subvertem e que despoletam em nós o processo de sedução (Pinto, 1997) é sustentado por diversos instrumentos retórico-pragmáticos.

A semântica textual do anúncio desenrola-se tendo por base o conceito de paradigma definicional (Morturex, 1988). A lista sequencial de frases despoletadas pelo mote *"Viver é"* aponta para uma estruturação do texto discursivo que recruta duas noções essenciais: a de paradigma e a de definição. Na sequência de trabalhos anteriores de Kleiber (1981; 1984) sobre designação e definição, Mortureux (1993: 124) associa a noção de paradigma a listas de estruturas sintácticas "que funcionam em co-referência com um vocábulo inicial num determinado discurso". A repetição da expressão invariante contribui, assim, para a coesão temática do paradigma.

Aliado à ideia de "definição", o paradigma constitui, no domínio da transmissão de conhecimentos, uma categoria que actualiza, de uma forma especial, as dimensões cognitivas e as dimensões comunicativas deste modo discursivo prototípico (Moirand, 1999).

A força retórica da construção anafórica produz um efeito cumulativo, de retoma privilegiada, que estabelece subrepticiamente a encenação, através da construção do paralelismo anafórico num ritmo dual, reforçando o tópico escolhido.

Como acentua Tamine (1992: 26-27), o paralelismo é a retoma, em duas ou mais sequências sucessivas, de um mesmo esquema sintáctico que é característico da tradição oral, da poesia, da canção, dos versículos bíblicos e que encerra um valor arquitectónico. O seu uso é indissociável da função de encadeamento, de intensificação, do seu valor facilmente memorizável (similar à oração religiosa). Este paralelismo anafórico potencia um efeito de movimento fragmentado que se conjuga nitidamente com as estruturas imagéticas em *flash*.

Verificamos igualmente que a construção do anúncio assenta em estratégias de oposição que têm como base aparentes relações de antonímia semântica (Duarte, 2000: 93). Tomemos como ponto de partida para a observação desta antonímia os verbos *apertar* e *acenar*, que ocorrem nos dois primeiros termos da primeira coordenada assindética e que estabelecem uma oposição relacional entre proximidade e distanciamento. A expressão de emoções simétricas, transmitidas pelas formas lexicais *sorriso* e *lágrima*, revela igualmente propriedades semânticas antónimas. De uma outra forma se constrói uma antonímia escalar, quando se contrastam as expressões *primeiro desenho* e *último segundo* em membros da mesma estrutura de coordenação.

Por seu lado, e distintivamente das anteriores referidas, a descodificação da última relação de antonímia convoca obrigatoriamente as imagens respectivas associadas ao texto *esticar o*

polegar e *ou esticar o outro dedo (e mandar alguém passear)*, denotando movimentos contrários: no primeiro caso, de inclusão e, no segundo, de exclusão.

A construção retórico-pragmática dos macro-actos de fala deste anúncio afasta-se do carácter coercivo e directivo dos actos que recorrentemente continuam a abundar nas mensagens publicitárias.

Esta formulação indirecta manifesta-se como uma espécie de "eufemismo sintáctico" (Kerbrat-Orecchioni, 2001: 75). Para a interpretação do valor pragmático do enunciado concorrem, simultaneamente, diferentes factores, sendo necessário, "reciclar" a noção de acto de fala (Kerbrat, 2001: 75), privilegiando os efeitos que provoca e desencadeia nos interlocutores.

As asserções que constituem o anúncio espelham gestos de comunicação do quotidiano, ritualizados (como a saudação, a despedida, o gesto de pedir boleia) que, para além do seu valor ilocutório, actualizam igualmente dois valores pragmáticos: o comunicacional e o sócio-relacional. Por um lado, ilocutoriamente estamos perante asserções avaliativas, por outro, a nível comunicacional, presenciamos um leque abrangente de formas de comunicação (o gesto, a expressão do olhar e da face, a voz – dimensões quinésica e proxémica) e de relacionamento social e interpessoal (amizade, amor, cumplicidade, partilha).

A tonalidade sentenciosa das frases genéricas constitui a premissa para a leitura final do *slogan*, ilustrando assim "a técnica de ilusionismo do discurso publicitário" (Pinto, 1997: 153) que consiste na ocultação do serviço anunciado. Esta estratégia persuasiva, que obriga o descodificador a munir-se de um raciocínio lógico-dedutivo, segue um modelo de construção silogística com a seguinte estrutura:

Viver é comunicar.
Eu comunico.
Logo, eu vivo.

Este entimema percorre e marca definitivamente toda a estrutura textual do *spot*, sendo desvendado apenas no final com a apresentação do *slogan*.

4. Interpretação

A constatação evidente, logo após um primeiro visionamento do anúncio, de que este não participa, não encaixa num modelo referencial publicitário, nem reproduz os estereótipos comuns a este tipo de comunicação, impele-nos a analisar as formas subtis, os conceitos inovadores e os valores fictivos que estruturam este novo sistema de fazer publicidade.

Interessa aqui reter a ideia de que estamos perante novas e diferentes formas de textualidade publicitária e como afirma Rodrigues (1987: 95) "semelhante viragem só é possível porque a linguagem, além de ser um processo significativo, joga com mecanismos estratégicos expressivos, nomeadamente de sedução e de simulação, e referentes à ordem libidinal".

Schroder e Vestergaard (1989: 62) designam estas estruturas híbridas de "*role borrowings*" e afirmam que "paradoxalmente o anúncio pode chamar a atenção, fingindo que não é anúncio", constatando-se, cada vez com mais frequência, a proliferação deste tipo de mensagens que despoletam em nós a tal "vocação narrativa" à qual subjaz "a competência narrativa ou evocativa." (Fonseca, 1992: 29)[9].

Tal acontece ao longo de todo o anúncio, uma vez que nunca se encontra explicitado – por imagem ou por fala – o tipo de serviço que o mesmo pretende promover, surgindo, apenas no

final, o logotipo da empresa e da campanha publicitária, desvendando, deste modo, a marca do produto.

O mesmo acontece relativamente à explicitação do objectivo ilocutório que se mantém oculto até à apresentação do *slogan* "Comunique mais. Viva mais". Este caracteriza-se por uma brevidade, uma simplicidade gramatical, uma tonalidade peremptória e uma estrutura condensada instituídas num sintagma rígido. São estes traços que lhe conferem um elevado poder de memorização e reforçam a sua dimensão performativa.

No presente anúncio, o *slogan* é expresso por uma estrutura concisa e interpelativa que surge sobreposta à última cena imagética do *spot* publicitário.

Considerando a tipologia dos actos ilocutórios, trata-se de um acto ilocutório directivo, foneticamente realizado por uma estrutura entoacional semelhante à das frases declarativas simples, cujo objectivo ilocutório impele o interlocutor à realização de uma acção (verbal ou não verbal), após a compreensão do conteúdo proposicional do enunciado produzido pelo emissor. Trata-se de uma expressão de ordem, dada por dois enunciados imperativos, cujo objectivo ilocutório é manifestamente directivo, realizado de uma forma directa.

O anúncio constrói-se salientando vivências comuns, manifestadas em gestos de comunicação do quotidiano, prototipicamente rotinas de interacção social, em expressões de maior ou menor intensidade emocional, veiculadas por comportamentos disfóricos e eufóricos, e, ainda, formas de irreverência, que reforçam estratégias comunicativas alternativas.

A organização intrínseca da macro-superfície textual revela dois planos constitutivos da expressão da comunicação: o primeiro aponta para o desenvolvimento de estratégias iniciativas, nas quais a exteriorização de emoções emana do emissor, que é responsável pelo estabelecimento da comunicação ("*Viver é apertar a mão...à beira-mar*"; "*Viver é esticar o polegar, pedir boleia e viajar*"; "*Viver é fazer uma tatuagem...*"). No segundo plano de construção, assiste-se à exteriorização de emoções suscitadas por factores exteriores ou por outrem ("*Viver é ver o primeiro desenho do seu filho, é gritar golo no último segundo da segunda mão.*"; "*...ou esticar o outro dedo e mandar alguém passear.*"; "*Viver é gritar...sim para sempre*"), através de estratégias reactivas.

A dualidade permanente que subjaz às várias componentes do anúncio é reiterada pela relação não-explícita entre duas formas de registo perene de memórias: a recordação de momentos emocionalmente marcantes, que ficam gravados na memória afectiva, e a gravação física externa da expressão de afectos, traduzidos pela inscrição na árvore e pela tatuagem no corpo.

A interpretação final do entimema, corroborada pela estrutura de paradigma definicional, argumenta a favor de uma relação absolutamente indissociável entre viver e comunicar.

5. Conclusão

A interacção e a sobreposição de estratégias das três componentes principais que estruturam este *spot* publicitário revelam uma forte interdependência, patente em jogos de complementaridade e de competição de estruturas verbais e não-verbais.

O estudo criterioso e rigoroso de um objecto desta natureza refuta a ideia de simplicidade e de acaso que parecem presidir à selecção de estratégias das três componentes, evidenciando elaborados e cuidados processos de *mise-en-scène*.

A análise desta comunicação publicitária teledifundida, desenvolvida no presente trabalho, é tributária da nossa sensibilidade aos diversos mecanismos de persuasão que este texto encerra. Dada a multiplicidade de leituras e de análises que adivinhamos na desconstrução deste objecto, sentimos quão parcelar é esta nossa contribuição, resultado da inusitada tentativa de convergência das nossas diferentes perspectivas e abordagens.

Apelando implicitamente à vivência e à intimidade dos afectos, este anúncio traçou o mapa do percurso que orientou a nossa análise e alicerçou a nossa homenagem. Se, tal como o anúncio sugere, viver é comunicar, tatuar na memória os afectos que nos preenchem o quotidiano só pode ser viver.

Notas

[1] Nomeadamente, do Departamento de Comunicação Institucional, Apoio à Gestão e Responsabilidade Social da Vodafone (Portugal).

[2] No que se refere à classificação categorial da coordenação, dependente dos constituintes coordenáveis, adoptamos a perspectiva de Matos (2003: 575) que assume a análise da existência de constituintes coordenáveis não-frásicos.

[3] Neste contexto, a concepção de anáfora subjacente ao conceito de paralelismo anafórico remete apenas para o domínio da retórica, como será explicitado mais adiante.

[4] Como teremos oportunidade de referir adiante, este aumento de duração prende-se com o facto de ocorrer um foco prosódico, caracterizado por valores de F0 elevados e por um aumento auditivamente significativo da intensidade.

[5] Até este momento da frase, o contorno entoacional descrito é comum ao das frases declarativas simples.

[6] Os sublinhados destacam os elementos sobre os quais incide o foco prosódico.

[7] Esta noção vaga de amplitude da gama de F0 é, naturalmente, relativa e sujeita a variação individual.

[8] Este juízo do valor emocional da produção em análise, uma vez que resulta apenas da apreciação da produção pelas autoras do presente texto, deve ser considerado tendo em atenção a subjectividade inerente.

[9] Fernanda Irene da Fonseca, defendendo a inseparabilidade entre narração e ficção, faz uma paráfrase de Weinrich (1973: 33-34) e afirma que "a mais característica atitude do homem face ao mundo é inventá-lo, isto é, construí-lo sobre o modelo temporal da interacção humana" (Fonseca, 1992: 45).

Referências Bibliográficas

Adam, J.M. e Bonhomme, M. 1997. *L'Argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion.* Paris: Éditions Nathan Université.

Baylon, C. e Mignot, X. 1999. *La Communication*, Paris: Nathan Université.

Bergez, D., Géraud, V. e Robrieux, J.J. 1994. *Vocabulaire de l'Analyse Littéraire*, Paris: Dunod.

Brito, A. M., Duarte, I., Matos, G. 2003. "Tipologia e distribuição das expressões nominais". In Mateus et alii. 2003. *Gramática da Língua Portuguesa*, 5ª edição revista e aumentada, Lisboa: Editorial Caminho, 795-867.

Charaudeau, P. e Maingueneau, D. 2002. *Dictionnaire d'Analyse du Discours.* Paris: Seuil.

Cunha, C. e Cintra, L.F. 1987. *Nova Gramática do Português Contemporâneo.* 4ª edição, Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Di Cristo, A. 2000. "Interpréter la prosodie". *Actes des XXIIIèmes Journées d'Étude sur la Parole.* Aussois, 13-29.

Duarte, I. 2000. *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise.* Lisboa: Universidade Aberta.

Falé, I. 1995. *Fragmento da prosódia do Português Europeu: as estruturas coordenadas.* Tese de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.

Fonseca, F.I. 1992. *Deixis, tempo e Narração*, Porto: Fundação Eng. António de Almeida.

Frota, S. 1998. *Prosody and focus in European Portuguese.* Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa.

Grunig, B.-N. 1990. *Les Mots de la Publicité. L'architecture du slogan.* Paris: Presses du CNRS.

Kerbrat-Orecchioni, C. 2001. *Les actes de langage dans le discours.* Paris: Nathan Université.

Kleiber, G. 1981. *Problèmes de référence. Descriptions définies et noms propres.* Paris: Klinsieck.

Kleiber, G. 1984. "Dénomination et relations denominatives". *Langages* 76, 77-94.

Ladd, D. 1996. *Intonational Phonology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ladd, D. et alii. 1985. "Evidence for the independent function of intonation contour type, voice quality, and F0 range in signalling speaker affect". *JASA*, 78, 435-444.

Marques, M.E. 1995. *Sociolinguística.* Lisboa: Universidade Aberta.

Marques, M.E. 1996a. "O ensino do português na comunidade. A pragmática da inovação". *Actas do Congresso Internacional sobre o Português.* Lisboa: Colibri/Associação Portug. Linguística, v. 1, 225-241.

Marques, M.E. 1996b. *Introdução aos Estudos Linguísticos.* Lisboa: Universidade Aberta.

Marques, M.E. 1999. "Na abertura de um projecto. Análise do discurso didáctico mediatizado". In Faria (org.) 1999. *Lindley Cintra. Homenagem ao Homem, ao Mestre e ao Cidadão.* Lisboa: Edições Cosmos, FLUL, 445-457.

Marques, M.E. 2003. *Português, Língua Segunda.* Lisboa: Universidade Aberta.

Mateus, M.H. et alii. 2003. *Gramática da Língua Portuguesa.* 5ª edição revista e aumentada. Lisboa: Editorial Caminho.

Matos, G. 2003. "Estruturas de coordenação". In Mateus et alii. 2003. *Gramática da Língua Portuguesa*, 5ª edição revista e aumentada. Lisboa: Editorial Caminho, 549-592.

Moirand, S. 1999. "L'explication". In Beacco, J.-C. (éd.) *L'astronomie dans les médias. Analyses linguistiques de discours de vulgarisation.* Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 141-167.

Mortureux, M.-F. 1988. "Vocabulaire scientifique et circulation du savoir". *Protée*, vol. 16, 3, 99-105 (citado em *Dictionnaire d'Analyse du Discours*).

Mortureux, M.-F. 1993. "Paradigmes désignationnels". *Semen* 8. Université de Besançon, 123-141 (citado em *Dictionnaire d'Analyse du Discours*).

Mozziconacci, S. 2002. "Prosody and emotions". *Speech Prosody 2002*, Aix-en-Provence, 1-9.

Patterson, D. e Ladd, D. 1999. "Pitch range modelling: linguistic dimensions of variation". *Proceedings of ICPhS 99.* San Francisco, 1169-1172.

Peres, J. e Móia, T. 1995. *Áreas Críticas da Língua Portuguesa.* Lisboa: Editorial Caminho.

Pinto, A.G. 1997. *Publicidade: um discurso de sedução.* Porto: Porto Editora.

Rodrigues, A.D. 1987. "Tendências actuais da publicidade". *Revista de Comunicação e Linguagens*, nº. 5, Novembro, Porto: Edições Afrontamento, 95-99.

Schroder, K., Kestergaard, T. 1989. *The Language of Advertising.* 3ª edição, Oxford: Blackwell.

Tamine, J. G. 1992. *La Stylistique.* Paris: Armand Colin.

Viana, M.C. 1987. Para a síntese da entoação do Português. Dissertação de Carreira de Investigação, Universidade de Lisboa.

Weinrich, H. 1973. *Le Temps, le récit et le commentaire.* Paris: Seuil.

Alguns elementos sobre a natureza e características do verbo e a origem da preposição em Chinês

Mário FILIPE
(Universidade Aberta)

Nota introdutória

O estudo que aqui apresentamos é proposto como um tributo a quem em muito contribuiu para o avanço dos estudos na área do PLE.

Sendo fruto do tempo em que o ensino de Português Língua Estrangeira a estudantes chineses falantes de cantonês como língua materna em Macau, ocupava o meu tempo profissional como professor e como investigador, este trabalho surgiu como necessidade de dar resposta às questões diárias com que era confrontado na evolução das aquisições dos aprendentes e da nossa vontade de, por alguma forma, tentar perceber as origens de algumas das dificuldades que eles sentiam na sua tarefa diária de aprender português.

A decisão de nesta oportunidade publicar parte deste estudo, foi também ajudada pelo visível aumento de alunos chineses a estudarem PLE em Portugal (ainda que sendo falantes de Mandarim e não de Cantonense) e na RPC sendo igualmente visível que o material ao dispor dos professores destes alunos teima em continuar a não ter em atenção a situação linguística particular destes aprendentes nem contempla aspectos específicos das dificuldades de carácter linguístico, cultural ou conceptual com que os alunos de língua materna chinesa se defrontam ao aprender a Língua Portuguesa. Sendo modesto o contributo propomo-nos ainda assim seguir dois propósitos: despertar a atenção para as especificidades destes aprendentes quanto à aquisição da Língua Portuguesa e homenagear a pessoa e a professora que muito admiro pelo rigor científico e pelas qualidades humanas.

1. Algumas questões preliminares ligadas à natureza das preposições em chinês

O leque das preposições em chinês é muito mais restrito do que em português e também de uso menos frequente. A maioria das preposições do chinês são de origem verbal, derivando, segundo os linguistas chineses, de um processo dito de «enfraquecimento de certos verbos» i.e., a perda de algumas das suas propriedades (fonéticas, semânticas e sintácticas que identificam um lexema como pertencente à classe dos verbos), acabando por se distanciar do significado original que tinham no chinês clássico[1]. Assim, diacronicamente, formou-se uma subclasse dentro da classe dos verbos que teria uma dupla função:

a) Verbo;
b) Preposição.

Sincronicamente, existe uma subdivisão da classe dos verbos com uma única função prepositiva. Este tipo de classificação não é pacífico e é ainda hoje pomo de discórdia entre as várias correntes dos linguistas chineses, defendendo uns que a noção de preposição, assim como

muitas outras designações importadas da gramática tradicional ocidental, por exemplo, a noção de sujeito, etc., não se ajusta à realidade da língua chinesa, preferindo a designação *co-verbo*, o que evidencia na nossa opinião, a dificuldade em classificar morfo- sintacticamente os caracteres chineses, quer devido à própria natureza do carácter, que não admite variações de tipo morfológico (a escrita chinesa é de tipo isolante não permitindo qualquer forma de derivação) quer pela multifuncionalidade do morfema[2] chinês.

Como ilustração, aponto apenas o caso de 好 que pode desempenhar as funções de:
[HOU]

Verbo; [SER BOM]
[GOSTAR DE]
Adjectivo; BOM]
[AGRADÁVEL]
Advérbio; [MUITO]
[BEM].

Esta característica do carácter chinês dificulta a sua classificação em termos formais, ficando a clarificação desta, dependente da sua distribuição na frase. Ainda assim, e sem prejuízo das restrições acima descritas, apresento uma caracterização geral das propriedades formais da preposição e do verbo em chinês[3]:

a) A preposição / co-verbo:
   1) Não pode ser usada sozinha.
   2) Não pode ser usada com redobro.
   3) É susceptível de ter um regime.
   4) Não pode combinar-se com partículas aspectuais.
   5) No plano funcional encontra a sua acção limitada não podendo ser empregue como predicado.
   6) Não aceita a transformação numa interrogativa do tipo afirmativa+negativa.

b) O verbo em chinês tem de aceitar pelo menos um ou alguns dos seguintes critérios de distribuição sintáctica:
   1) NEG + V
   2) PRÉ-DET + V
   3) V + PÓS-DET / ASP
   4) V + PÓS-DET / CLASS
   5) V + V'/ REDOBRO[4]
   6) V + NEG + V –?

Nem todos os verbos aceitam todos os critérios, no entanto, o último destes, interrogativa feita com verbo+neg.+verbo, é o mais produtivo.

Como resultado da sua origem verbal, o chinês desconhece o uso de preposições de regência verbal de tipo obrigatório. Estas, introduzem relações de tipo semântico, «... tanto relações de carácter concreto (i.e., locais ou temporais) como relações lógicas ou abstractas.» Li e Cheng (1988), p.653. «Como marcador gramatical, elas têm como função exprimir certas relações bem definidas no plano gramatical» (ibidem), i.e., como introdutor do agente da passiva ou da noção de paciente numa oração.

Em *A Practical Chinese Grammar For Foreigners*, a preposição é assim definida: «A word, which can be put before a noun or a pronoun to form a prepositional phrase indicating time, place, direction, object, reason, manner, the passive, comparison or exclusion, etc. is called a preposition.»

A Língua Chinesa não reconhece, portanto, às suas preposições a função de Marcador Estrutural[5], «provavelmente, devido à sua origem verbal» Cheng (1991) p. 654.

Na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, p. 551, define- se preposição do seguinte modo: «Chamam-se PREPOSIÇÕES as palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (ANTECEDENTE) é explicado ou complementado pelo segundo CONSEQUENTE).»

Se aos exemplos do tipo - V prep -, que ilustram esta definição, juntarmos o que na *Gramática* se entende por função relacional das «PREPOSIÇÕES OBRIGATÓRIAS», «Costuma-se... considerá-la um simples elo sintáctico...»; que nas relações fixas, «o uso associou de tal forma as PREPOSIÇÕES a determinadas palavras... que esses elementos... passam a constituir um todo significativo...», que «Nesses casos a primitiva função relacional e o sentido mesmo da PREPOSIÇÃO se esvaziam... vindo a preponderar...o conjunto léxico resultante da fixação da relação sintáctica preposicional»; que nas relações necessárias, «...intensifica-se a função relacional das preposições com prejuízo do seu conteúdo significativo...», pp. 554-556. Estabelece-se assim, sem qualquer dúvida, a diferença fundamental não só do uso da preposição em chinês e em português, como até em termos conceptuais.

2. Análise de exemplos

É partindo desta divergência essencial, que se analisarão as frases seguintes, retiradas das produções escritas de aprendentes:

Escolhemos dois tipos diferentes de desvios usuais nestes aprendentes para ilustrar erros[6] que consideramos relevantes; de a) a d) erros no emprego de preposições e de e) a g) erros ligados ao uso ou escolha inadequada dos verbos.

* a) Gostava ter uma vivenda grande na Penha.
* b) Eu trabalho Direcção dos Serviços de Justiça.
* c) Eu tenho trabalhar sempre com computador.

Estas frases constituem exemplos em que o aprendente se abstém do uso de preposições com função de elo sintáctico entre os termos das orações (regência verbal). A tradução de

a') Gostava de ter uma vivenda grande na Penha.
b') Eu trabalho na Direcção dos Serviços de Justiça.

revela que a preposição usada, [HEONG]/[ESTAR EM], tem uma função sintáctica {a') pós-verbal e b') pré-verbal}, como introdutor de uma relação entre os termos da frase e não como em português, em que é um elemento ligado ao verbo relacionando este com o seu objecto.

Em

c') Eu tenho de trabalhar sempre com computador.

não é necessário o uso de qualquer preposição na frase equivalente em chinês. Neste caso, a relação V + PREP DE, da frase em português, é substituída pela dupla construção verbal [IEU IEONG] / [PRECISAR USAR]. Assim, em qualquer destas três frases, não é de considerar que o erro

se deva a transferência ou a interferência linguística entre L1 e L2. A dificuldade residirá numa deficiente apreensão pelo aprendente da regra aplicada na construção V + PREP (em que PREP é obrigatório).

* a) Gostava ter uma vivenda grande na Penha.
a') Gostava de ter uma vivenda grande na Penha.

Eu + gostar + PREP + Penha + ter + um+CLASS+ vivenda.
Ngó +chong ï +heong+chü kâu san + lão + lât + kan + pit sôi.

我 鍾 意 喺 主 教 山 有 一 間 別 墅

* b) Eu trabalho Direcção dos Serviços de Justiça.
b') Eu trabalho na Direcção dos Serviços de Justiça.

Eu + PREP +Direcção dos Serviços de Justiça+LOC + trabalhar.
Ngó + heong + si fat si mou si + tou + djó ie.

我 喺 司 法 事 務 司 度 做 嘢

* c) Eu tenho trabalhar sempre com computador.
c') Eu tenho de trabalhar sempre com computador.

Eu + sempre + precisar usar + computador + trabalhar.
Ngó + sêng lât + ieu leong + tin lou + djó ie.

我 成 日 要 用 電 腦 做 嘢

* d) Eu ensino trabalhos manuais de feminino.
d') Eu ensino trabalhos manuais femininos.

Eu +ensinar+ feminino +DET+ mão trabalho arte.
Ngó + kâu + nöi sêng + gê + sâu kông ngâi.

我 教 女 性 嘅 手 功 藝

* e) Em frente da mesa é uma grande televisão.
e') Em frente da mesa está uma grande televisão.

PREP +mesa+frente LOC+ ter + um +CLASS+grande+DET + televisão.
Heong + t'ói +ch'in min + lão + lât + kâ + tái + gê + tin si kei.

喺 枱 前 面 有 一 架 大 嘅 電 視 機

* f) Na sala de jantar tem uma mesa grande.
f') Na sala de jantar há uma mesa grande.

PREP + comida sala + LOC + ter + um + CLASS + grande + mesa.
Heong+ fân t'êng + tóu + lão + lât + cheong + tái + t'ói.

喺 飯 廳 度 有 一 張 大 枱

* g) A cozinha ha um rogao.
g') A cozinha tem um fogão.

PREP + cozinha + ter + um +CLASS + fogão.
Heong + ch'ü fông + lão + lât + kôi + chü sek lôu.

喺 廚 房 有 一 具 煮 食 爐

*d) Eu ensino trabalhos manuais de feminino.

Neste caso, *d) será um erro relacionado com hipercorrecção. O aprendente sabe que feminino é um adjectivo e que este, especifica a ideia expressa pelo substantivo indicando o tipo de trabalhos manuais que é ensinado, e, por isso, usa a preposição para enfatizar esse facto, o que no caso do português é redundante. Ao analisar a frase equivalente em cantonense verificamos que feminino [NÔI SÊNG] e trabalhos manuais [SÂU KÔNG NGÂI] estão ligados pela partícula [GÉ] com função associativa. Neste contexto e considerando a semântica inerente, a hipótese de interferência não é de eliminar.

As frases:

* e) Em frente da mesa é uma grande televisão.
* f) Na sala de jantar tem uma mesa grande.
* g) A cozinha há um fogão.

apresentam um tipo diferente de erro. Aqui o aprendente não fez a escolha adequada do verbo.

Em

* e) Em frente da mesa é uma grande televisão.

usa o verbo SER em vez de ESTAR. Tradicionalmente considera-se que estes dois verbos são usados no português para distinguir entre o tendencialmente estável (SER) e o que é susceptível de mudar, em termos relativos, (ESTAR). Por outro lado, na frase em cantonense, o uso do verbo [IÂO] / [TER] e não [HÂI] / [SER] como em português, revela uma diferente opção conceptual entre o falante português e o cantonense para descrever a mesma realidade.

A dificuldade neste caso advirá ainda do facto de o aprendente nesta fase da aprendizagem, não ser capaz de avaliar no português, o que se considera uma condição permanente e o que o não é.

As frases,

* f) Na sala de jantar tem uma mesa grande.
* g) A cozinha há um fogão.

constituem parte do mesmo problema. TER e HAVER são verbos semanticamente próximos mas que se usam em contextos diversos. Complementam-se mas não podem ser usados no mesmo contexto. HAVER é um verbo que só se usa como impessoal com o sentido de EXISTIR. Nestas duas frases o aprendente não consegue estabelecer as condições nas quais estes verbos são usados.

Descrever este tipo de erros sintácticos e interpretar as informações acumuladas sobre estes erros, torna-se relevante ao proporcionar um conhecimento aprofundado da sua natureza e abre caminho a uma optimização de metodologias adaptando-as às especificidades dos aprendentes. «O erro proporciona o contraste necessário à correcta apreensão de conceitos ou regras.» S.P. Corder (1974) p. 170.

3. Apontamento final

Reconheça-se que o conhecimento destas especificidades, neste caso de uma pequena parte delas, não são a chave para a solução de todos os problemas, nem poderia ser. O que estes exemplos permitem é fornecer ao professor elementos que possibilitem atacar as dificuldades dos aprendentes com maior sucesso já que sugerem a necessidade de reforçar no aprendente a noção e o conceito de preposição na língua portuguesa.

Estes poucos exemplos poderão, talvez, levantar a questão da necessidade concreta de conseguir diferentes abordagens para alunos que revelam diferentes dificuldades, relevantes para o seu processo de aquisição de uma língua estrangeira. Esta é uma questão crucial por não se tratar de uma mera curiosidade linguística, uma diferença pontual, comum, entre línguas diversas, é uma questão mais profunda, conceptual, relacional, no sentido em que condiciona a nossa forma de entender o mundo, a forma como construímos o nosso pensar na nossa língua e como a transportamos para a língua estrangeira de aprendizagem. E no sentido em que enquadra o nosso pensar, estabelece a forma como *compreendemos* o outro e de como culturalmente percebemos ou *apreendemos* o outro e o seu mundo.

"Ensinar" todos da mesma forma, de matriz cega e falsamente não discriminatória, é o melhor caminho para alimentar o mito de que existem "línguas mais difíceis", de, com algum incompreensível e destrutivo "orgulho", se afirmar, como se isso fosse medalha de qualidade em feira internacional, que o português está entre as "línguas mais difíceis" de aprender. Num mercado fortemente concorrencial de oferta de línguas, que é o mundo de hoje, esta é a melhor guia de marcha para enviar potenciais candidatos a aprendentes de português para as "línguas mais fáceis". Factos que terceiros agradecem, alimentam e exploram em benefício das suas "línguas fáceis".

Talvez seja altura, é sempre boa altura, de deixarmos a dificuldade para os outros e adoptar métodos e estratégias mais flexíveis, eficazes e próximas das necessidades reais e efectivas dos aprendentes. Sensibilidade cultural e linguística devem deixar de ser uma fórmula gasta, usada a contento em Seminários e Congressos[7] para passar a fazer parte do quotidiano da sala de aula e primeira ferramenta perceptiva do professor no contacto com os seus alunos. Ao contrário do que afirma o ditado anglo-saxónico não foi a curiosidade que matou o gato, foi a negligência. Foi o tomar por curiosidade exótica o que é relevante para a intercompreensão cultural e linguística.

Notas

[1] Li Dejin, Cheng Meizhen, 1988, *A Practical Chinese Grammar For Foreigners*, SINOLINGUA, Beijing, pp.117-122.

[2] Em chinês, e como resultado de ser uma língua monossilábica, o morfema constitui uma unidade plena de significado, podendo, por si só e isoladamente, constituir uma frase. Podendo dizer-se que cada morfema é uma palavra, o contrário não é igualmente verdadeiro se a palavra em questão for de formação bi-morfémica, a qual constitui uma tendência do chinês actual, principalmente no que respeita ao Mandarim.

[3] Para estas definições recorri aos materiais científicos apresentados por T. A. Cheng nas suas aulas da cadeira de Linguística Chinesa e nos seus trabalhos publicados e a que faço a devida referência na bibliografia.

[4] Entende-se por redobro a colocação, lado a lado, de dois morfemas iguais, i.e., olhar] + [olhar].

[5] Preposição com função estrutural do tipo «VERBO+PREP.ESTRUTURAL», definida em Cheng (1991) como «não exprimindo nenhuma relação real, apenas servem para ligar, isto é, reunir e subordinar os termos da frase...Ex.: Assistir a..., Responder a... Morar em...».

[6] A noção de erro que aqui uso deve ser entendida como termo técnico, tal como se pode depreender em S.P. Corder e como se infere da expressão inglesa «syntaxe error».

[7] Confesso o meu cansaço auditivo por ao fim de tantos anos continuar a ouvir repetidamente falar e de pouco ver realizado. Parece tratar-se de duas realidades diferentes uma que dá conta dos estudos feitos e que apenas vive enquanto vivem os Encontros, Seminários e Congressos, e outra que parece nem reconhecer a primeira e que continua a "trabalhar como sempre fez" porque mudar é sempre um desafio demasiado perigoso para o conforto diário.

Bibliografia Breve

Bourdieu, Pierre (1998), *O Que Falar Quer Dizer*, Difel, Lx.

Cheng, T.A. (1991), Sintaxe da Frase Simples em Cantonense. Comparação com as Línguas Românicas, Revista Administração, nº 13/14, pp. 649-662, 1991, Macau.

Cheng, T.A. (1991), Expressão do Aspecto do Cantonês e do português - estudo contrastivo, *Português como Língua Estrangeira, Actas do Seminário Internacional*, pp. 263-267, I.O.M., Macau.

Corder, S. Pit (1967), *The Significance of Learners' Errors*, Applied Linguistics and Language Study, Julius Groos Verlag, Heidelberg.

Corder, S. Pit (1974), *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis*, Longman, Singapore.

Cunha, Celso e **Cintra**, Lindley (1984), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Ed. Sá da Costa, Lx.

Li Dejin e Cheng Meizhen (1988), *A Practical Chinese Grammar For Foreigners*, Sinolingua, Beijing.

Kao, Henry S. R. e Hoosain, Rumjahn, edit., (1986), *Linguistics, Psychology and the Chinese Language* Centre of Asian Studies, University of Hong Kong.

Kersaudy, Georges (2001), Langues sans frontières, à la découverte des langues de l'Europe, Autrement Frontières, Paris.

Richards, Jack C., Edit. (1988), *Error Analysis, Perspectives on second language Acquisition*, 8ª edição, Longman, Singapore.

Novas identidades: Portugal e a Lusofonia*

José FONTES
(Universidade Aberta)

A empresa, de séculos atrás, que Portugal conduziu com os descobrimentos e o "achamento", na expressão de Gilberto Freyre, de territórios fora do continente europeu permitiu-nos alcançar o presente século com uma comunidade alargada de povos e países com ligações seculares a Portugal e aos portugueses.

Este tema deve ser, pois, considerado da maior importância nos dias que correm.

É indispensável olhar para alguns aspectos que parecem relevantes à análise desta questão na perspectiva da lusofonia e que encontram na língua e na cultura portuguesa os elementos catalisadores de uma identidade e de uma nova cidadania.

A língua não será suficiente para a delimitação da identidade lusófona, mas será com certeza um elemento decisivo para apostar numa cidadania sustentável culturalmente. Os valores, sobretudo da cultura portuguesa, e o património comum da História dos nossos Povos, não podem ser apagados ou rescritos. Os séculos passam mas a afectividade dos povos mantém-se e, como Amílcar Cabral dizia, a língua portuguesa foi dos maiores legados deixados pelos portugueses.

A questão da identidade deve ser vista como a característica do que é semelhante ou idêntico e o problema da cidadania como a concretização jurídica desta identidade.

Numa época globalizada, torna-se cada vez mais urgente a análise e o apoio a experiências de integração regional ou, se preferirmos, de globalização parcial.

A identidade lusófona emergirá assim e dará origem a uma sociedade lusófona cuja delimitação espacial resulte conceptualmente em transfronteiriça e transnacional.

Poderá ao espaço lusófono, formal e institucionalmente delimitado pela CPLP, corresponder uma identidade e uma nova cidadania lusófonas?

A resposta deve ser claramente positiva.

Os cidadãos do nosso tempo são já identificados por espaços políticos emergentes, de que o europeu é um exemplo. São sujeitos de uma cidadania individualizada e atribuída por cada um dos Estados membros, são titulares de uma identidade e cidadania concedidas, mais ou menos formalmente, por fóruns e organizações internacionais que agregam povos unidos por uma História comum, por uma língua ou por uma cultura, continentalmente contínuos ou pluricontinentais.

Assim, a globalização no espaço lusófono que assenta numa identidade própria deverá, consequentemente, dar origem a uma nova cidadania activa.

Se a CPLP no seu campo de intervenção conseguir autonomizar e ser fonte atribuidora desta cidadania atingirá uma nova etapa no seu ainda recente processo de emergência.

Alcançámos a cidadania mundial com a globalização planetária. Atingiremos, para segurança de todos, frutíferas identidades regionais ou particulares, com uma globalização parcial, tornando apenas global aquilo que é próximo e verdadeiramente idêntico e identificável como tal.

Não se trata de apelar a correntes lusitanistas ultrapassadas, como modos específicos de ser e sentir dos portugueses. Há já alguns séculos que a língua portuguesa deixou de ser património exclusivo de Portugal e dos portugueses para ser comum a um conjunto vasto de povos e nações.

A lusofonia não pode ser encarada como a qualidade de se ser português mas, antes, como a qualidade de quem fala português e encontra na língua uma pátria e, assim, lusófono será todo aquele cidadão que na língua portuguesa encontrar uma comunidade fraterna de irmãos com valores semelhantes e comuns.

Múltiplas vantagens advêm do surgimento voluntário e da afirmação desta identidade e cidadania. Tal como a identidade europeia, tomada aqui como modelo e referência, se vai aprofundando, também a identidade lusófona pode ser construída e aprofundada com vantagens reais e envolvida de um conjunto de direitos efectivos para os cidadãos nacionais de vários países.

Uma Comunidade de Países de Língua Portuguesa fará sentido como fórum internacional activo e participativo, não só pelas vantagens estadualmente concretizáveis, mas também pelos benefícios directos dos cidadãos individualmente considerados.

A nova cidadania, resultado de uma antiga identidade de valores, deverá dar origem a novos direitos efectivos, mais reais do que semânticos. Com base em tal pressuposto surge aqui um novo campo de acção na área da cooperação político-institucional jurídica, entre os agora 8.

Questões importantes e tão simples como a do passaporte lusófono poderão ser de difícil concretização em função de tratados anteriormente celebrados, designadamente por Portugal, como o Tratado de Schengen e o da União Europeia, mas a cooperação interuniversitária, com a circulação das elites, a formação dos corpos superiores e dirigentes do Estado é um veículo essencial para acentuar a cooperação interestadual.

A cooperação multilateral deve ser fonte de aprofundamento da identidade lusófona e o veículo essencial para alcançar um instrumento básico que titule juridicamente a cidadania que dela decorre.

Relativamente aos países membros da CPLP parece, portanto, evidente que serão adequadas duas vias, para obter uma igualdade de direitos: a nacional, através das Constituições e diplomas legislativos internos e a internacional, através de instrumento convencional geral negociado em sede da organização.

Desta forma, dúvidas não restam de que as Constituições políticas dos diferentes Estados não podem ser neutras e deverão ter um papel importante, mesmo decisivo, na consagração e admissibilidade dos novos direitos ou na equiparação dos já existentes. Aliás, o art.º 7.º, n.º 4 da CRP consagra que "Portugal mantém laços privilegiados de amizade e cooperação com os países de língua portuguesa.", e o art.º 15.º, n.º 3 diz expressamente que "Aos cidadãos dos países de língua portuguesa podem ser atribuídos, mediante convenção internacional e em condições de reciprocidade, direitos não conferidos a estrangeiros, salvo o acesso à titularidade dos órgãos de soberania e dos órgãos de governo próprio das regiões autónomas, o serviço nas forças armadas e a carreira diplomática."

Existe, ainda, a dificuldade na delimitação jurídica das semelhanças, sobretudo para cidadãos de países de língua oficial portuguesa que não falem português e para casos de cidadãos de países cuja língua oficial ou nacional é distinta da nossa.

Os dois históricos Congressos de Comunidades de Cultura Portuguesa, organizados no âmbito da Sociedade de Geografia de Lisboa, delimitaram um campo de influência que ainda hoje pode ser útil e não podemos esquecer a classificação proposta por Adriano Moreira e a existência de comunidades de língua portuguesa, de descendentes de portugueses e de cultura portuguesa.

A identidade e, consequentemente, a cidadania lusófonas remetem-nos para uma constatação óbvia. Portugal encontra no concerto internacional da ordem mundial uma multiplicidade de fronteiras: a geográfica, a económico-financeira, a política e a cultural que coincide, nos nossos dias, com a delimitação feita pela institucionalização da CPLP, agora com Timor *Loro Sae*. Sendo que a posição de Portugal é periférica em todas aquelas fronteiras mas é central e de charneira, no que a esta última diz respeito.

A delimitação formal feita segundo o critério CPLP, reunindo os países de língua oficial portuguesa parece, portanto, insuficiente, mas é com certeza um ponto de partida para alcançar o objectivo final de reconhecer esta identidade a um conjunto de pessoas que nela, eventualmente, têm um interesse directo e imediato e em atribuir uma "nova" cidadania juridicamente titulada.

Há por certo portugueses que antes de se considerarem europeus se consideram ligados a África e ao Brasil, a Goa e à Índia portuguesa ou a Timor e, portanto, ao Lusomundo.

Da mesma forma, existirão pessoas que se encontram nestes territórios, anteriormente sobre jurisdição e soberania nacional portuguesa, hoje independentes ou integrados em soberanias distintas, que se continuam a sentir unidos, filial ou fraternalmente, a Portugal. Trata-se tão só de conciliar a realidade jurídico-internacional formal com as boas razões da afectividade que tanto contam na relação entre os povos do mundo.

Dois critérios, portanto, ajudarão à delimitação do universo a alcançar:

1. Um critério institucional – a delimitação feita pela CPLP
2. Um critério histórico – apela a outras comunidades de cultura portuguesa cujos povos não tem uma representação e uma base territorial.

Estes dois critérios distintos permitiriam atingir uma base sólida populacional e territorialmente delimitada.

A igualdade de direitos deve ser considerada um direito histórico de todos estes povos e devemos encarar, porventura, a concessão bilateral deste estatuto de igualdade e reciprocidade de direitos como um dever inalienável e irrenunciável.

Sobretudo após a revolução do 25 de Abril de 1974, que na expressão de Adriano Moreira: "...colocou um ponto final no conceito estratégico imperial português..." a CPLP deve hoje ser a sede a partir da qual estas questões da identidade e cidadania lusófonas devem ser colocadas, já que existe um convívio com sentido democrático dos novos Estados, e que "...não podem alhear-se da história comum e dos valores sincréticos que os unem...".

Da lusofonia, consequência do Lusomundo globalizado, enquanto identidade autónoma a língua é, como vimos, apenas um dos elementos qualitativos do conceito. Ninguém escolherá as suas origens mas muitos poderão escolher a razão dos seus afectos, as ligações com culturas diferentes e a escolha de uma identidade cultural. Não corremos o risco de sermos acusados de regressão nos valores do anticolonialismo ou do antimperialismo se o defendermos. O direito de opção deve ser também a regra, o princípio é o do consentimento estadual e individual. Importa, por isso, que os Estados, pedras angulares do sistema internacional de convivência pacífica entre os povos possibilitem a tomada da decisão.

Os Estados independentes e autónomos são realidades constantes e presentes e a cidadania lusófona deve ser uma realidade emergente

As importantes relações já alcançadas entre os povos brasileiro e português são formalmente exemplares neste campo. Em meados do século passado, o Brasil recebeu ampla colónia de portugueses que procuraram a melhoria da sua condição de vida. No decurso do PREC,

após a revolução do 25 de Abril de 1974, recebeu muitas elites portuguesas, do mundo académico, empresarial e financeiro dando-lhes acolhimento e proporcionando o exercício de actividades de que o Brasil em muito tirou partido. Nas décadas finais do mesmo século, Portugal viu chegar não tanto os que anteriormente vira partir, mas brasileiros que aqui encontraram acolhimento e trabalho. O Tratado de Reciprocidade e Igualdade de Direitos Luso-Brasileiro é, portanto, exemplar.

Sobre os povos com ligação a Portugal mas que não integram a Comunidade de Países de Língua Portuguesa, que poderia ter sido de Povos de Língua Portuguesa, não se tecem muitos comentários e apenas afirmamos que relativamente a eles, e pese embora as muitas dificuldades diplomáticas que se anteveriam, os direitos que corresponderiam a uma cidadania lusófona poderiam ser a eles aplicados por instrumento internacional político-diplomático de associação ou extensão de direitos negociado com as potências soberanas. Recordamos alguns povos e territórios da antiga Índia portuguesa, como Goa, Damão e Diu e outros que se integraram em Estados soberanos.

A negociação interna deverá dar origem a um importante instrumento jurídico a que chamaríamos de Carta Básica de Direitos Fundamentais do Cidadão Lusófono, e à consagração nas Constituições dos Estados CPLP da igualdade dos direitos entre os cidadãos lusófonos e à previsão do seu Estatuto Jurídico.

Através da identidade lusófona alcançaremos uma verdadeira cidadania lusófona.

O leque de direitos deve ser alcançado por via negocial, progressivamente aprofundados, dando a estes cidadãos um estatuto especial. Se é certo que neste momento, de grande insegurança internacional, não é previsível total e igual reciprocidade de direitos, entre todos os nacionais dos países da CPLP, é pelo menos projectável uma tentativa inicial de concessão restrita de igualdade de direitos. Exemplo de direitos atribuíveis são, designadamente, e que nalguns casos existem já previstos em tratados bilaterais, ao abrigo da política de cooperação portuguesa: isenção de vistos para titulares de passaportes diplomáticos, livre circulação de estudantes, de diplomas, e graus académicos, atribuição de capacidade eleitoral activa e passiva nas eleições para os órgãos autárquicos, entre muitos outros.

Os tratados de amizade e cooperação geral entre Portugal e os outros países da CPLP, nomeadamente, o da igualdade de direitos, há muito alcançada entre o Brasil e Portugal podem ser os fundamentos político-diplomáticos para a afirmação de uma cidadania real e efectiva. Tratar-se-ia de globalizar parcialmente o que até há pouco foi bilateralmente negociado.

À cidadania lusófona, consequência de uma identidade própria, não corresponde, como vimos, um território ou um povo, mas uma pluralidade de povos e uma variedade de territórios, delimitados por uma fronteira cultural. A identidade não formal por vezes é mais importante que a institucionalizada baseada no critério da nacionalidade estadual.

É um novo quadro que surge e se autonomiza, onde a língua e a cultura são os elementos atribuidores de uma nova cidadania. Citamos de novo Adriano Moreira: "Em toda a parte, aquilo que avulta como menos vulnerável, e como cimento mais forte, é realmente a língua..." e a língua portuguesa, podemos afirmar, pode ser um importante instrumento e refúgio de paz.

Finalmente e em conclusão:

1. À nova identidade lusófona deve corresponder uma *Carta Básica de Direitos do Cidadão Lusófono* que sistematize e ordene o seu estatuto jurídico-internacional e um *Estatuto*

Jurídico Geral do Cidadão Lusófono, que a adjective e a cooperação interestadual é essencial para a negociação destes diplomas.
2. Estes diplomas poderão ser aplicadas a outros Estados que integrem comunidades de cultura portuguesa.
3. O novo grande espaço que surgiu com base no processo histórico dos descobrimentos, em boa parte considerado como o Lusomundo, exige um relacionamento pacífico entre os Estados que hoje são sujeitos de direito internacional. O princípio do consentimento é o estruturante da reciprocidade e igualdade de direitos.
4. Exigência de atribuição de dignidade constitucional à língua portuguesa consagrando-a como língua oficial, o que surpreendentemente, no caso português ocorrerá apenas na 5.ª revisão constitucional.

Notas

* Este artigo baseia-se na comunicação apresentada nas XI Jornadas de Relações Internacionais do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, subordinadas ao tema *Globalização e Identidades* – Painel IV – *Novas Identidades*, realizadas em 20 e 21 de Novembro de 2001.

Sistemas Educativos: princípios orientadores

Maria Ivone GASPAR
(Universidade Aberta)

Resumo

"Duas razões de natureza diferente determinaram a escolha do título deste artigo "sistemas educativos - princípios orientadores": o fracasso, constantemente apontado dos sistemas educativos e o envolvimento da homenageada no sistema educativo português, como um dos seus agentes. Pretende-se dar um pequeno contributo para a reflexão sobre uma área cuja importância social aumenta com a pertinência na afirmação de que a Sociedade espelha o Sistema Educativo que possui ou/e o Sistema Educativo é o primeiro responsável pelo figurino de Sociedade que o apresenta. Nesta perspectiva, decidiu-se fazer ressaltar apenas alguns dos indicadores considerados essenciais para a eficiência e a eficácia do Sistema Educativo. Assim, neste artigo discute-se o conceito de sistema educativo, indicam-se alguns princípios orientadores e um conjunto de variáveis estruturantes dos sistemas educativos; exemplificam-se tipologias de sistemas educativos e conclui-se com o sentido perspectivante do sistema educativo, na referência de que a(s) parte(s) pode(m) invalidar o todo.

Introdução

As sociedades, ao cresceram em complexidade, tentaram gerir essa complexidade definindo modos de organização que hoje se apresentam em estruturas vulgarmente designadas por sistemas[1]. Considerem-se algumas definições de sistema. José Pedro Machado, no seu Grande Dicionário da Língua Portuguesa, afirma: "(sistema) é o conjunto de partes coordenadas entre si, reunião de proposições, de princípios coordenados de modo a formar um todo científico ou um corpo de doutrina; reunião de proposições, reunião ou combinação de partes reunidas para concorrerem para um certo resultado ou de modo a formarem um conjunto; modo de governação, forma de governo ou constituição política ou social de um Estado; conjunto de preceitos ou regras a que deve obedecer-se para estabelecer harmonia num ramo do saber ou em determinado assunto".(1981, tomo XI:227,228).

No Grand Larrousse Encyclopédique poderá ler-se, a propósito de sistema: "reunião de princípios coordenados de modo a formar um todo científico ou um corpo de doutrina (...) ou combinação de processos destinados a produzir um resultado".

Para Gaspar (1996:122) "um sistema é um conjunto organizado e coerente de áreas que o compõem, de práticas, de métodos e de estruturas, de acordo com uma concepção ou uma determinada doutrina, com vista a fins elaborados em função das necessidades de indivíduos ou da colectividade."

Parece tornar-se evidente que todo o sistema, como a própria palavra indica, resulta da configuração dos elementos que o suportam e da interligação das funções que desempenha. Importará recordar que segundo Condillac "um sistema não é outra coisa além da disposição das

diferentes partes de uma arte ou de uma ciência segundo uma ordem em que elas se sustentam mutuamente".

Emergem como ideias centrais ao conceito de sistema: conjunto de elementos diversos, articulação, harmonia (concorrem para a coerência), sustentação (fundamentação e consistência), interrelação e interdependência. Os sistemas dão vida à sociedade pelo que estarão sujeitos à dinâmica da mesma que se configura na grande lei do desafio corolada na lei da resposta. A sua vitalidade obriga-os a distinguir os fundamentos que asseguram a raíz identificada com a origem, dos elementos alteráveis subordinados ao natural processo evolutivo, daí o acentuar das características mutabilidade, flexibilidade e adaptabilidade. Cada sistema tem um valor em si mesmo e é responsável pelo processo e produto da estrutura que representa e, ainda, pela fluência dessa estrutura. Mas se cada sistema viver exclusivamente em torno de si próprio, ele está condenado ao fracasso e contribui para o enfraquecimento da sociedade. É da cadeia dos sistemas, sobretudo da sua interacção, que resulta o modelo de sociedade. Importará considerar que esta cadeia significa responsabilidade partilhada. É comum referir, em determinado contexto, o sistema político, o sistema de defesa, o sistema administrativo, o sistema económico, o sistema educativo, o sistema de saúde, o sistema judicial; noutros contextos a referência pode ser mais abrangente ou mais restrita e surge a indicação, entre outros, de sistema social e de sistema demográfico. Todos eles são fruto da sociedade em que se inserem e terão, como objectivo último, revelá-la e servi-la; a qualidade deste serviço decorrerá sem dúvida das características de cada sistema, constatadas na observação unitária e na observação da malha das relações que desenvolvem entre si.

Os sistemas não se evidenciaram todos no mesmo momento histórico; a maioria dos classificados "socialmente básicos" surgiu como resposta a necessidades que emergiram da evolução natural das sociedades. O Sistema Educativo não é dos sistemas mais jovens, pois desde há séculos se começou a sentir e a exprimir a necessidade de organizar a educação das crianças e dos jovens, ainda que tenha vindo a conhecer níveis de abrangência diferentes. Pareceu importante, neste contexto, desenvolver uma curta reflexão teórica sobre Sistemas Educativos. Esta reflexão decorre seguindo três pontos: (1) conceito e enquadramento de sistema educativo; (2) princípios orientadores e variáveis estruturantes do sistema educativo (3) referência a grandes tipologias de sistemas educativos. À guisa de conclusão, avançar-se-ão alguns aspectos considerados como as grandes "forças" ou as grandes "fraquezas" dos Sistemas Educativos.

1. Conceito e enquadramento do Sistema Educativo

A expressão "Sistema Educativo" aparece no discurso comum, muitas vezes, em paralelo com outras duas expressões: "Sistema de Ensino" e "Sistema de Instrução". Embora as palavras ensino e instrução sejam frequentemente utilizadas como sinónimas, elas têm, de facto, o mesmo referente, ainda que o apropriem em grau distinto. Enquanto "ensinar" acentua a transmissão de saberes, revela a preocupação com a aquisição de conhecimentos, sobrelevando algumas dimensões do ser humano mas tem subjacente o processo e o produto, "instruir" identifica-se com doutrinar, esclarecer, admitindo como preocupação única o produto – há, contudo, entre estes dois conceitos alguma cumplicidade de significância. "Educar" tem um sentido mais abrangente pois inclui o prestar atenção ao ensino e à aprendizagem e privilegia não só a aquisição

de saberes mas também a aquisição e o desenvolvimento de aptidões e competências; acentua a preocupação pelo processo e pelo produto como consequente do binómio ensinar/aprender.

Fixando a expressão "Sistema Educativo", importará recordar que, nos últimos anos, se tem assistido ao desenvolvimento e confronto de duas tendências: uma acentua a acupulação de Sistema de Formação com Sistema de Educação e a outra pretende que Sistema de Educação englobe o Sistema de Formação. Qualquer destas tendências faz depender o seu significado de ideias e linhas de acção que subjazem ao conceito de Educação organizada, por outras palavras, do referente de Educação[2]. O objecto da educação é sempre o mesmo em qualquer tempo e em qualquer espaço: o ser humano. Contudo, o ser humano oferece-se com as características de um poliedro, o que permite uma grande variedade de perspectivas na abordagem, ao tomá-lo como o foco da Educação. Na opção por uma abordagem evolutiva, referenciada tão só nas suas grandes linhas, optou-se pela consideração de três aspectos: destinatários da educação; objecto da educação e finalidades da educação. Os destinatários da educação evoluiram, no que respeita a acesso e a processo, quanto a faixa etária abrangida, o estrato social considerado e a discriminação de grupos (género, etnia e deficiência). O objecto da educação passou da criança pertença a um grupo com características pré-definidas, de acordo com os fins pretendidos, para se centrar em todos os indivíduos, independentemente da idade, características individuais, condição social, condição física; passou por deixar de tomar, em exclusivo, a transmissão de conteúdos, treino de comportamentos, desenvolvimento de aptidões, para se situar nas diferentes dimensões do ser, com a preocupação em identificar e desenvolver competências. As finalidades da educação foram, então, conhecendo um espaço alargado tendo como preocupação o encontro do indivíduo consigo próprio, na descoberta do seu "eu", permitindo-lhe a construção e a realização do seu projecto pessoal a integrar na sociedade. Passou, portanto, a acentuar o equilíbrio dos dois termos - indivíduo e sociedade - que compõem a equação designada por realização.

Assume-se a definição de Educação como "um processo contínuo de desenvolvimento tanto das pessoas como das sociedades" (Delors et al. 1999:11); Para estes autores, tal processo assenta em quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos.

É esta definição de Educação que se toma, aqui, por base do conceito de Sistema Educativo.

Para Louis d'Hainaut, cada sistema educativo ocupa lugar num amplo quadro tridimensional - (1) histórico, (2) filosófico, ético, religioso e científico e (3) físico e geográfico, incluindo os recursos – onde desenvolve as suas interacções com os outros sistemas. Este enquadramento poderá ser responsável por modelos diferentes de sistemas educativos.

Cada sistema educativo sujeita-se a três níveis funcionais: político, administrativo e técnico-pedagógico. A estruturação destes níveis, a sua hierarquização e as determinantes das suas interacções são os indicadores do modelo de sistema educativo. Impõe-se referir que o enquadramento social do sistema educativo fica dependente da relação entre o sistema ideal ou teórico e o sistema real ou vivenciado, através da percepção psico-social. Este enquadramento terá tanta mais visibilidade quanto maior clareza existir no enunciado de princípios e na identificação de variáveis que configuram o próprio sistema.

2. Princípios orientadores e variáveis estruturantes do Sistema Educativo

Não há intenção em distinguir modelos de sistemas educativos mas, apenas, identificar alguns dos grandes princípios que o orientam. Esses princípios cruzam-se com um conjunto de variáveis que constituem a trama estruturante do sistema educativo. Tal trama será a matriz do modelo. Enunciam-se uns e outras com a preocupação de estabelecer conexões e construir um fio condutor que será eventualmente a espinha dorsal dos modelos de sistemas educativos (matéria que não será directamente abordada neste artigo).

2.1. Princípios orientadores

O Sistema Educativo pode ser analisado à luz dos seus fundamentos e/ou à luz dos seus princípios orientadores, verificando-se, por vezes, a sobreposição de uns com os outros. Tentando distinguir o significado de ambos, dir-se-á que o o fundamento se traduz em bases que suportam, enquanto o princípio é o enunciado que procura traçar linhas que determinam o caminho, por isso orientam. Assim, eles têm identificação diferente, desempenham funções diferentes pelo que deverão ter tratamento diferente. Os fundamentos poderão ser estáticos, enquanto os princípios orientadores são dinâmicos. Para alguns autores, como D'Hainaut, os princípios orientadores derivam dos três grandes vectores que atravessam o sistema educativo e que se traduzem pela selectividade, homogeneidade e funcionalidade. De cada um destes vectores decorrem, então, princípios que, mantendo a designação, variam o grau de implementação acabando por ser grandes indicadores da caracterização dos sistemas educativos. Referem-se, de seguida, num exercício exemplificativo.

(1) No vector selectividade, distinguem-se três situações de actuação directa: no acesso, no percurso e no sucesso. Em qualquer delas merecem realce quatro princípios que orientam um Sistema Educativo: o princípio da igualdade de direitos e deveres, o princípio da igualdade de oportunidades, o princípio da solidariedade e o princípio da responsabilidade. Num processo, ao mesmo tempo decorrente e recorrente, enunciam-se, para o mesmo vector, os princípios da universalidade, obrigatoriedade e gratuitidade.

(2) No vector homogeneidade, entre outros princípios, têm maior evidência o da generalidade versus especialização, o da diferenciação (o direito à diferença, admitindo a unidade ou a diversidade da oferta), o da inclusão ou da exclusão, o da permeabilidade ou estanquicidade e o da meritocracia.

(3) No vector funcionalidade, destacam-se os princípios da utilidade, da flexibilidade, da mutabilidade (para alguns estudiosos, a flexibilidade inclui a mutabilidade), da continuidade (em tempo que permita a formação continuada) e da adaptabilidade.

Cada um destes vectores integra variáveis, cuja diferença de comportamento pode resultar na diferença de caracterização de um sistema educativo.

2.2. Variáveis do Sistema Educativo

Os parâmetros que estruturam os sistemas educativos resultam da conjugação de um grupo de variáveis, pelo que se identificam aquelas que oferecem maior relevância e actualidade. Optou-se pela forma de listagem, na esperança de, a partir dela, criar uma base que sustente os grandes parâmetros, balizadores de qualquer sistema educativo: a idade de ingresso, o período de escolaridade obrigatória, a organização do sistema, com os níveis ou fases do percurso (estratificando ou não as suas étapas), as modalidades e/ou tipos de formação, as modalidades de transição, o esquema de progressão, os patamares de saída, com os respectivos perfis exigidos, os esquemas de continuidade e/ou de retorno, os momentos e modos de avaliação e a graduação, a diplomação e certificação. Talvez se possa deduzir das variáveis apontadas, o conjunto de cinco parâmetros que deverão ser: o parâmetro compulsivo, o parâmetro organizativo, o parâmetro delimitativo, o parâmetro avaliativo, e o parâmetro certificativo.

3. Tipologias de sistemas educativos

Apesar de não se analisarem modelos de sistemas educativos, tal como se afirmou atrás, pareceu ter propósito significativo indicar, a título de exemplo, algumas tipologias de sistemas educativos. Seleccionaram-se aquelas que resultam de quatro tipos de escola. Utiliza-se a designação apresentada por Vaniscotte (1996) e que expressa: tipo escandinavo, tipo anglo-saxónico, tipo germânico e tipo latino-mediterrânico. Apontam-se os aspectos caracterizadores de cada uma destas tipologias, associando-as ao princípio orientador de que derivam.

(1) O tipo escandinavo parece ter nascido da preocupação em promover uma melhor igualdade de oportunidades, fazendo a mesma oferta para todas as crianças, pelo mais longo período de tempo possível. Dando particular importância ao vector da selectividade, acentua o princípio da "igualdade de oportunidades". Parece identificar-se com a tipologia da escola única, conhecida, em alguns casos, pela 'escola polivalente'. "É um sistema que assegura a continuidade máxima numa escola em que todas as crianças fazem as mesmas coisas. É também um sistema que tem como primeiro objectivo o desenvolvimento da criança e a sua 'felicidade' na escola. Por isso, o sistema retarda o mais possível as avaliações normativas, as orientações e todos os procedimentos selectivos" (Vaniscotte, 1996:25).

(2) O tipo anglo-saxónico, com o objectivo central no desenvolvimento da criança, traduz-se na tendência de um ensino individualizado, pelo hábito da tutoria e pelo por em prática as ajudas e apoios necessários às crianças com dificuldades. Acentua o princípio da diferenciação. Faz substituir o grupo ´classe' pelo grupo 'fase' dando a esta não só uma duração temporal maior mas também alargando o seu âmbito. Acrescenta, então, o princípio da flexibilização do percurso, manifestando forte maleabilidade nas formas de avaliação que pratica.

(3) O tipo germânico assenta numa orientação precoce que sustenta a oferta de vias de estudos paralelas que prosseguem finalidades diferentes, na pretensão de favorecer a inserção profissional e social do aluno. Domina, neste sistema, o vector da funcionalidade, bem representado pela preocupação da interacção do sistema educativo com outros sistemas, designadamente o sistema económico. Apresenta,

como último patamar do percurso no sistema educativo, a 'educação contínua'. Dominam os princípios da adaptabilidade e da continuidade da formação.

(4) O tipo latino-mediterrânico recusa as vias de estudos alternativas, valorizando o vector da homogeneidade. O tronco comum aparece como uma solução para responder à procura social. Na maior parte dos casos constrói-se um jogo complexo de opções que vai permitir as orientações e as selecções necessárias. Este tipo vive à base dos normativos pelo que gera frequentes contradições. Confronta-se entre o princípio da generalidade e o da especialização, esboçando maior ênfase neste último. Cria insatisfações permanentes porque alimenta um conflito relativamente à sociedade em geral e à sociedade empregadora em particular.

Conclusão

Sublinhando afirmações anteriores, o sistema educativo é um conjunto organizado e coerente de vários elementos que se congregam para atingirem um fim último. De facto, a primeira exigência posta ao sistema educativo é a de que se reconheça como um todo organizado e não como um conjunto de partes separadas e independentes entre si. A coerência e a consistência são duas carcterísticas exigidas no sentido da eficácia e da eficiência de qualquer sistema educativo. A predominância de um vector especifica a acentuação de determinados princípios orientadores e dá preferência à valorização de certas variáveis, em detrimento de outras. Os princípios caracterizam o tipo de escola e, ao mesmo tempo, o tipo de escola enquadra uma tipologia de sistema educativo.

A exigência da qualidade na área da educação é cada vez mais defendida, ainda que vários indicadores revelem o decréscimo dessa qualidade. A qualidade na área educativa funcionará como vaso comunicante para a qualidade nas diferentes áreas da sociedade. A preocupação centrada na qualidade tem sido desviada, com acentuação particular, para um ou outro dos níveis ou patamares do sistema educativo, provocando reformas parcelares e arrastando os respectivos efeitos perversos no sistema. A prática verificada nas mudanças parcelares tem fragilizado a organização dos sistemas educativos e descredibilizado o seu desempenho, identificando-se como um dos seus maiores pontos fracos. A diminuição no nível de exigência e a não clarificação dos perfis de formação à saída dos diferentes patamares do sistema educativo constituem uma outra dimensão das suas fragilidades. O divórcio entre o sistema educativo e outros sistemas, designadamente o sistema económico, com destaque para o mercado de trabalho, traduz-se num acentuado ponto fraco de qualquer sistema educativo.

Três linhas de força se têm apontado, entretanto, na prospecção de reformas em sistemas educativos: a da funcionalidade, a da diversificação da oferta para atender à diversidade dos clientes na procura e a da continuidade no sentido de uma educação ao longo da vida. "Todos os cidadãos, sejam eles activos ou não, têm necessidade de ser educados e bem educados" (ERT, 1995:12). Acontece que aos sistemas educativos é atribuída uma das mais importantes funções sociais que é a de promover a cidadania formando cidadãos, na plenitude deste conceito. Daí a exigência em sublinhar o sentido da harmonia conseguida pela articulação do sistema educativo, cuja resultante deverá ser configurada numa cadeia de elos ligados entre si, pertencendo ao último elo a "educação ao longo da vida". Este será o "ponto forte" que, só por si, obrigará a repensar a referida "harmonia" de qualquer sistema educativo, no desafio pelo equilíbrio da cidadania e norteado pela exigência de qualidade.

Notas

[1] O percurso temporal tem sido longo; o sistema com as características com que a sociedade moderna o conhece hoje começou a desenhar-se nas civilizações clássicas e poderá afirmar-se que qualquer sociedade, logo que se organiza, percepciona a necessidade de identificar tipologias de estruturas que naturalmente se tornam na base dos "sistemas".

[2] A educação existe desde que há comunidade humana. Para John Dewey (1977), "Educação significa a soma total dos processos pelos quais uma comunidade ou um grupo social, pequeno ou grande, transmite os seus poderes e as suas realizações a fim de assegurar sua própria existência e o seu crescimento contínuo" (*Experience and Education*, 20ª ed., p. 25).

Referências Bibliográficas

DELORS, Jacques et al. (1999) *Educação – um tesouro a descobrir*, Porto - ASA.

D´Hainaut, Louis (1981) *Analyse et Régulation des Systèmes Éducatifs*, Editions Labor – Fernand Nathan.

ERT (1995) *Uma Educação Europeia – a caminho de uma sociedade que aprende*, Bruxelles – La Table Ronde des Industriels Européens.

GASPAR, M.I. (1996) *Princípios Orientadores e Objectivos do Ensino Secundário em Portugal* (policopiado).

LANDSHEERE, Gilbert de (1997) *A Pilotagem dos Sistemas Educativos*, Porto - ASA.

VANISCOTTE, Francine (1996) *Les Écoles de l'Europe – systèmes éducatifs et dimension européenne*, Paris - INRP.

Vergílio Ferreira e a descrença no presente

Helder GODINHO
(Universidade Nova de Lisboa)

Vergílio Ferreira começa a questionação existencial da sua obra com o romance *Mudança* e com uma profunda e dolorosa descrença no tempo, em especial no Presente. Com efeito, o protagonista, Carlos Bruno, depois de, devido à crise, perder a segurança e as certezas que lhe tinham orientado a vida até à idade adulta jovem e que eram as certezas da origem, dadas pelo pai e pela sua maneira de estar no mundo, toma consciência do tempo que passa e que traz a mudança, de tal modo rápida e contínua, que o presente se torna lugar de descrença.

Por causa dessa mudança e da consciência da precariedade dos valores, ou seja, da sua morte, Carlos não consegue usar nenhum valor para em torno dele organizar a vida porque conhece a lei do tempo e da mudança. Mas, sobretudo, para ele o ter sentido significa ter uma duração eterna e, como sabe que em vez da eternidade é a mudança que rege o mundo, não consegue viver o presente, *acreditar nele.* Entre os dois modos que constituem a Forma do tempo, a temporalidade da mudança e a atemporalidade da eternidade, Carlos só existe na temporalidade (puramente destrutiva, ainda por cima) e na memória, forma regressiva de superar a mudança. O viver o presente *como se* fosse eterno, *acreditando nele*, é-lhe impossível, uma vez que só seria capaz de acreditar nas coisas eternas e a crise lhe roubou a eternidade. E quando, no sonho, o irmão, Pedro, lhe explica que os mercadores de escravos estavam certos para o seu tempo, isso não o satisfaz porque, para ele, estar certo ou fazer sentido implica ser eterno (o valor ou a situação).

O protagonista de *Mudança*, como, em geral, a arquipersonagem vergiliana, sofrem de uma doença do tempo caracterizada por uma falta, uma ausência: a da atemporalidade (a atemporalidade da memória é um retorno do passado) e, por isso, relacionam-se mal consigo, com os outros e com o mundo por falta da permanência que lhes espelhe uma identidade, a sua. Por isso, Carlos destrói o seu casamento e a mulher que assassinou o marido que voltou de África com um aspecto mais jovem do que ela julgava ou o Bailote, o semeador bíblico de *Aparição*, não conseguem aguentar a mudança ou aguentar as relações apesar da mudança. Mudaram com a mudança, incapazes de se proverem de eternidade que lhes aguentasse a identidade. Por isso sofrem e, no caso da arquipersonagem, *procuram* reencontrar a eternidade perdida, ou seja, aquilo que lhes falta.

Muitas vezes o que falta, em termos de vida concreta, é uma ausência que aconteceu num tempo muito antigo (os pais, em *Nítido Nulo*, a mulher amada em *Para Sempre ou Até ao Fim*, por exemplo). E essa ausência levou consigo a "eternidade" criando uma doença do tempo e da identidade, que a arte procura resgatar pelo regresso que deve promover ao *mundo original* onde a disjunção que a falta introduz é substituída pela conjunção do mundo mítico das raízes, anterior à própria vida pessoal da arquipersonagem.

Apelo da Noite, com o conflito ideia/acção, próximo, de resto, de *Mudança*, ou outros romances mais recentes, como *Rápida, a sombra*, com a equivalência das formas culturais, condenadas todas à morte e à mudança, ou *Signo Sinal*, com a equivalência dos valores que torna impossível decidir a geometria da aldeia, são, entre muitos outros, exemplos da doença do tempo e da consequente *não-crença* no presente *como se* fosse eterno. Conceitos como o "ser

apenas" ou a "punctualidade" de um presente sem espelhos nem questionação pretendem introduzir algum "descanso", no cansaço de um tempo sem presente em que se acredite, para um *repouso* da procura sem fim. («Estou tão cansado», repete a arquipersonagem vezes sem conta).

Mas eis que *Aparição* pretende trazer uma solução para a descrença (a aparição de si a si próprio, num espelho) que é vivida como uma Boa Nova que o protagonista procura passar aos outros. A um tempo que não pára de mudar e de trazer a destruição de tudo, corroendo, como vimos, a própria identidade, opõe-se, agora o tempo atemporal da dimensão metafísica de si. Aparentemente, é a abertura de uma atemporalidade perfeita que dá acesso à zona onde a identidade é intocável. Mas, essa zona traz uma identidade ambígua, ao fazer aparecer simultaneamente o indivíduo e o mundo das origens, onde a proximidade com a indiferenciação poderia pôr em risco a identidade.

Com efeito, desde o princípio do romance que a descoberta de si, «essa entidade viva que me habita, essa presença obscura e virulenta que me aparecera»[1] (p. 26) implicava a descoberta da face última das coisas onde leria a verdade perfeita de si (p. 11). Ou seja, há um para lá de si e das coisas, lugar da «voz primordial»: «Esta cadeira em que me sento, a mesa, o cinzeiro de vidro, eram objectos inertes, dominados, todos revelados às minhas mãos. Eis que os trespassa agora este fluido *inicial* e uma *presença* estremece na sua face de espectros...» (p. 11, meus sublinhados). Ou seja, a descoberta da "verdade metafísica" de si vai de par com a descoberta do que poderíamos chamar também a verdade metafísica das coisas, ambas ligadas ao mundo original do fluido inicial e a uma presença invisível que assim se deixa entrever.[2] E continua: «Mas dizer isto é tão absurdo! Sinto, sinto nas vísceras a aparição fantástica das coisas, das ideias, de mim, e uma palavra que o diga coalha-me logo em pedra. Nada mais há na vida que *o sentir original* aí onde mal se instalam as palavras.» (pp. 11-12). Ou seja, a aparição de si não vem sem trazer também a aparição da verdade profunda de tudo, o mundo original.

Essa aparição traz também «o eco longínquo das vozes que me trespassam» (p. 12) e tem como consequência resgatar o presente, através da sua acção "divina" que recriou o mundo: «recriei à minha imagem tanta coisa bela e inverosímil. E deste mundo complexo, amealhado com suor, com o sangue que me aquece, um dia, um dia — eu o sei até à vertigem — será o nada absoluto dos astros mortos, do silêncio. *Mas tudo isto é quase falso, é quase estúpido só de estar a pensá-lo, a dizê-lo, porque a sua evidência é um milagre instantâneo.* (p. 13, sublinhado por mim). Ou seja, a aparição de si e do mundo das origens colmatou a falta da eternidade e restaurou a "crença" no presente, ao ponto de a morte, símbolo máxima da mudança e da lei do tempo, que atrás impedia o viver o presente "acreditando nele", deixar aqui de fazer sentido. É um presente habitado por dentro no qual o *saber* a sua transitividade não lhe retira a "crença" nele como se fosse eterno. Através da recuperação da atemporalidade (matizada, embora, de passado) do mundo original, a Forma do tempo da arquipersonagem pôde equilibrar a temporalidade com uma atemporalidade que trouxe o presente para a sua vida. Era, de facto, de uma falta de atemporalidade (ou de "eternidade", na sua dimensão durativa) que se tratava e, como o mundo original se matiza de passado, era de uma falta que aconteceu *outrora* e que deixara o tempo entregue à temporalidade mutável onde a crença em nenhum valor era possível porque a todos faltava o "lastro" atemporal para permitirem a "paragem" para que um presente fosse vivido *como se*, ou seja, acreditado como se fosse um momento de eternidade. Estará assim preparado para viver o quotidiano *como se* o futuro o habitasse: «De que nadas a vida se sustenta! O necessário, sim, o necessário é que os vivamos de modo que o futuro pareça habitá-los.» (p.28)

Mas, curiosamente, esta presença de si a si próprio, apesar de ser o momento máximo da sua individualidade metafísica, liga-se à recuperação de uma "eternidade" que é passado mítico original: «...e busco a verdade inicial, a que sabe a minha presença no mundo, o que eu sou (...). A alegria que procuro é de um outrora absoluto, desde antes da infância, do eco que me transcende do passado ao futuro.» (p.121). A eternidade recuperada tem, assim, um matiz regressivo[3] e alarga-se ao universo e à sua Ordem: «A minha procura é a primeira, a que está antes de todas, a que encontre para este corpo mortal, esta luz vivíssima e mortal, o seu lugar ignorado num universo que se cumpre, com ventos e águas e serras e desertos e planetas e Vénus e Marte e estrelas, Antares, Deneb, Altair — meu velho pai — e galáxias e milhões de anos-luz e o infinito que submerge e aturde.» (p. 221). Mas a marca do passado volta com frequência nessa procura de si e da eternidade: «...revertido à verdade antiquíssima e original que tacteio nesta procura nocturna.» (p.236).

Assim, neste equilíbrio entre a descoberta de si, do tempo original (no qual ela se dá) e do espaço-tempo universal, termos que implicam todos a atemporalidade, o tempo recupera o presente: «Mas o tempo não existe senão no instante em que estou. Que me é todo o passado senão o que posso ver nele do que me sinto, me sonho, me alegro ou me sucumbo? Que me é todo o futuro senão o agora que me projecto? O meu futuro é este instante desértico e apaziguado. (...) a vida do homem é cada instante — *eternidade* onde tudo se reabsorve, que não cresce nem envelhece —,centro de irradiação para o sem-fim de outrora e de amanhã. O tempo não passa por mim: é de mim que ele parte, sou eu sendo, vibrando. Como imaginar o futuro?» (pp.254-5, meu sublinhado).

Vemos bem a distância que vai deste tempo ao da mudança pura. A aparição de si a si ao trazer para a vida da arquipersonagem a dimensão metafísica de ser trouxe também o tempo "eterno" do mundo original onde essa dimensão de si se "localizava" e o espaço total da Ordem do universo. Curiosamente, a descoberta da dimensão mais essencial e individualizante de si dá-se numa fronteira com um todo mítico e universal que, de algum modo, a nega ao ser o magma inicial de toda a vida. Mas, por isso mesmo, recuperou a eternidade para um tempo doente onde só a mudança imparável da temporalidade era percebida e onde nenhum valor era suficientemente estável para criar um presente.

Agora, o presente voltou, mas o resto da obra de Vergílio Ferreira continuará a ter dificuldade em viver uma Forma do tempo equilibrada nos seus dois modos e onde a recordação funcionará muitas vezes como reforço da consciência da mudança, de tudo que passou. A importância que o conceito de Ordem universal tomará nos últimos livros é uma reafirmação da eternidade com a qual todo o tempo se compõe mas situa-se para além do presente em vez de o informar. No quotidiano, é a mudança e o envelhecimento que dominam o tempo. Com a notável excepção de *Até ao Fim*, onde, depois do enterro do filho, o narrador decide arrumar o passado e viver o presente graças ao amor da nova mulher, Clara, que sabe a palavra que lhe liberta o presente dos fantasmas do passado permitindo-lhe, com isso, que ele seja vivido *como se* fosse eterno, ou seja, restituindo-lhe, com o amor, a possibilidade de *acreditar* no presente: «De vez em quando a memória levanta-se, pesada aflitiva. Tanta coisa ainda ao pé a ameaçar-me. E então um arrepio sobe em mim, aperta-me a garganta. Clara é bela e perfeita. Tem a vida toda circunscrita ao seu limite como a própria perfeição. Miguel, Tina, mesmo Flora, o olhar mais longínquo dos pais de outrora, vêm lentos, uma ronda à minha volta. *Clara sabe a palavra exacta para todo o presente ser meu.*»[4] (p.272, sublinhado por mim). O passado não traz, aqui, pela memória, a permanência mas o engolimento do presente pela sua força onde tudo mudou e onde tudo foi

negativo, falando sobretudo da morte, a melhor característica da temporalidade. É Clara e a sua palavra de vida (de presente) que lhe dão a possibilidade de crer no presente.

Vemos, assim, que crer no presente é recuperar para o tempo a eternidade, *como se*. O fazer sentido deixa de estar dependente de uma eternidade que seja duração indefinida e sem fim e passa a integrar a própria vida no seu quotidiano, como se. A vida passa, assim, a fazer sentido no seu dia-a-dia porque o tempo humano integrou nele a eternidade não como duração infinita mas como atemporalidade, ganhando com isso a autonomia de uma identidade. *Aparição* mostrou-nos bem como a eternidade e a identidade (metafísica, neste caso, a dimensão mais profunda da identidade) se implicavam pela permanência de que ambas necessitam. *Mudança* tinha-nos mostrado como a perda da eternidade tinha perturbado a identidade de Carlos e a sua relação de amor, que não tinha espaço nem presente para ser. *Até ao Fim* mostrou-nos como o amor pode salvar o presente ao torná-lo ficção da eternidade. Em qualquer dos casos vemos a interdependência da Forma do tempo equilibrada nos seus dois modos, da identidade e do amor. Também *Estrela Polar* procurava o tu metafísico na mesma zona de eternidade da vida e *Em Nome da Terra* sobreporá ao universo (lugar da eternidade da Ordem universal) a mulher amada reconstruída pela arte: «Eu te baptizo em nome da Terra, dos astros e da perfeição.»[5] (p. 295).

Só o tempo "autónomo" que integra em si a eternidade com força suficiente para construir uma Forma em que os dois modos, a temporalidade e a atemporalidade, versão provisória e ficcional da eternidade, se equilibrem, pode construir a identidade necessária para a estabilidade do amor e para a crença no presente.

Notas

[1] Lisboa, Portugália, s.d. (1959).

[2] A revelação da «face última das coisas» é o tema do livro de Stephen Jourdain, *Cette vie m'aime* (Paris, Gallimard, 1962) que Vergílio Ferreira possuía na sua biblioteca e com o autor do qual trocou correspondência, uma parte da qual se encontra no espólio. O facto de *Aparição* ser anterior a *Cette vie m'aime* mostra que não houve qualquer influência.

[3] Como dizia o Imaginário ao aprendiz: «Perdeste uma coisa há muito tempo. Vê se a encontras. Mas não queiras saber o que é.» in «O Imaginário», *Contos*, Lisboa, Bertrand, 1993, pp.193-210, p.201.

[4] Lisboa, Bertrand, 1987.

[5] Lisboa, Bertrand, 1990.

Enquête de lecture de *Madame Bovary*[1]

Luís Pimenta GONÇALVES
(Universidade Aberta)

Guilherme d'Oliveira Martins, dans une chronique pour le *Jornal de Letras*, du 11/8/1999, parle des enquêtes de lecture que les journaux proposent inévitablement en période estivale. De toutes ces enquêtes nous apprenons que «apesar de todas as queixas, lê-se mais, mas não o desejável.» Il cite le cas d'un professeur qui, las de parler des grands chefs-d'œuvre de la littérature qu'aucun de ses étudiants en sciences politiques n'avait lu, les interrogea sur les grands classiques du cinéma sans obtenir davantage de réponses. Il changea de tactique et choisit dans l'univers de la bande dessinée des héros susceptibles d'illustrer son cours. Le résultat ne fut guère meilleur:

> [...] os heróis de E. P. Jacobs e de Hugo Pratt eram tão conhecidos como o Conselheiro Manuel Bernardo, como Madalena, como Emma Bovary ou como os Bolkonsky e os Rostov...

Quand nous nous sommes proposé de réaliser une enquête de lecture de *Madame Bovary* c'était dans l'espoir qu'un tel constat d'absence de culture littéraire ne se produirait pas avec une autre population d'étudiants. Le résultat est effectivement plus mitigé car la dispersion géographique et les tranches d'âge représentés sont plus hétérogènes.

1. Conditions de passation du questionnaire

Un questionnaire de réception de *Madame Bovary* au Portugal a été envoyé pendant la deuxième quinzaine de septembre 1999 à un peu plus de 10.000 étudiants de l'Universidade Aberta[2]. Il a par ailleurs été distribué à des enseignants lors de la VII[ème] Rencontre des Professeurs de Français de l'Enseignement Supérieur Portugais qui s'est tenue à l'Universidade do Minho, du 27 au 29 septembre 1999. Le questionnaire adressé aux étudiants de l'Universidade Aberta avait comme date limite de retour le 31 octobre de la même année. Malgré cette date butoir, nous avons eu des retours en décembre. Les questionnaires distribués lors de la rencontre organisée par l'Ambassade de France, quant à eux, n'avaient pas de date limite de retour.

Le tableau ci-dessous indique le nombre de questionnaires retournés ventilés par provenance.

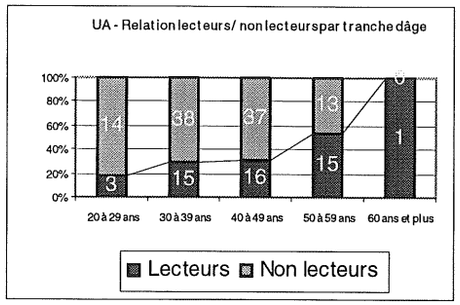
Provenance	**Quantité**
Universidade Aberta (UA)	168
Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP)	40
Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP)	6
Divers (DIV)	2
Total	**216**

Nous avons cru bon devoir séparer les provenances car le corpus de l'Universidade Aberta, université d'enseignement à distance, présente une hétérogénéité dans la distribution géographique des publics, des tranches d'âge et des C.S.P. représentées. À l'inverse les autres groupes de

questionnaires sont bien plus homogènes, public de jeunes étudiants en Lettres de Porto dans un cas, professeurs de Portalegre dans l'autre.

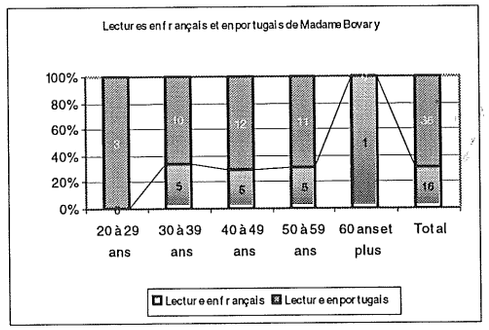
2. Traitement des questions fermées

À la première question sur la possession d'un exemplaire en langue originale ou en traduction, hormis le cas du groupe de l'ESEP majoritairement constitué de professeurs de lettres et du regroupement divers, nous observons que celui de l'UA comparé à celui de la FLUP, pourtant exclusivement composé d'étudiants de lettres, a une proportion plus grande de possesseurs de l'œuvre. L'hypothèse que nous pouvons formuler est la suivante : le groupe de l'UA est constitué en partie d'étudiants ayant choisis de répondre parce qu'ils possédaient et/ou avaient déjà lu l'œuvre auparavant. Afin de confirmer cette hypothèse il nous faut, à présent, dégager le nombre de lecteurs.



Bien que le nombre de lecteurs dépasse le nombre de détenteurs d'un ou plusieurs exemplaires en français ou/et traduits, les proportions à l'intérieur de chaque groupe demeurent pratiquement inchangées. Afin de savoir s'il y a une inférence entre âge de l'enquêté et la lecture de *Madame Bovary*, nous devons croiser ces deux variables. Puisque le groupe UA présente l'éventail de tranches d'âge le plus large, nous nous en occuperons exclusivement. Nous constatons d'emblée que le pourcentage de lecteurs croît avec l'âge. Pour expliquer un tel phénomène nous pouvons avancer deux hypothèses. La première est d'ordre probabiliste : plus un individu est âgé plus il y a de probabilités qu'il ait pu pendant sa vie de lecteur lire une œuvre littéraire faisant partie du patrimoine universel et, partant, qu'il connaisse le roman de Flaubert. La deuxième est plus d'ordre sociologique, la culture et la littérature françaises ayant une importance moindre de nos jours, un lectorat plus jeune sera moins sensible aux grandes œuvres littéraires françaises du XIX^{e} siècle. Ce constat d'ordre général s'applique dans ce cas précis mais les écarts observés dans notre corpus peuvent ne pas relever de ce phénomène tendanciel et n'être qu'une coïncidence fortuite.

Les questions 2.1 à 2.3 distinguent d'une part, la lecture en langue originale et d'autre part, en traduction. Le tableau suivant indique cette relation. Certains questionnaires mentionnent à la fois l'existence d'une lecture en langue française et également en langue portugaise. On remarquera que le roman est majoritairement lu dans ses traductions portugaises et que la tranche des 20-29 ans ne l'a lu qu'en portugais.



Les questions 1.1. et 2.4. portent sur l'édition en français ou dans une autre langue de l'œuvre. Dans le tableau suivant nous reproduisons les réponses mentionnant des éditions françaises. Cette fois-ci nous avons mis ensemble tous les groupes.

Édition	Nombre de réponses
Le Livre de Poche	6
Garnier-Flammarion	4
Folio	2
Gallimard (1972)	2
Édition Garnier	1
Larousse (1962)	1
Bibliothèque de la Pléiade	1

Quant aux traductions, en lisant les questionnaires nous nous apercevons que, à l'exception de la première traduction de 1881 et de celle de l'édition luso-brésilienne, toutes sont citées.

Édition	Nombre de réponses
Ed. Minerva	9
Europa-América	8
Círculo dos Leitores	6
Ediclube	3
Livraria Chardron de Lello e Irmão, 4^{e} ed.	1
Lello e Irmão editores, col. Lusitânia	1
Estúdios Cor	1
Livraria Civilização	1
Relógio d'Água	1

De la lecture de ces deux tableaux, il ressort une préférence pour les éditions au format poche sans doute aussi bien pour des raisons économiques que de distribution.

3. Traitement des questions ouvertes

Autant le traitement statistique des questions fermées va de soi et ne pose pas de difficultés majeures, autant le dépouillement des questions ouvertes offre beaucoup plus de contraintes de par la variété des réponses. Afin de ne pas rendre trop fastidieux ce relevé nous proposerons les réponses jugées les plus significatives. Cette partie est certainement la plus intéressante car elle permet de mieux rendre compte de la réception du roman de Flaubert. La richesse de certaines réponses qui atteste une réflexion et une compréhension de l'œuvre ne devrait pas pour autant cacher l'incomplétude de quelques autres, le laconisme de certains questionnaires, voire l'incompréhension devant la complexité du roman.

3.1. Résumé de l'intrigue

La question 8, qui demandait de faire un résumé succinct du roman, «resumir a história de *Madame Bovary* em cinco curtas frases», voulait sonder la connaissance factuelle que les différents lecteurs pouvaient avoir de l'oeuvre. Résumer l'intrigue d'un roman est un exercice difficile qui exige rigueur et esprit de synthèse. Plus la trame romanesque est complexe et les enjeux féconds plus le résumé risque de devenir une approximation parcellaire et partiale. Quoi qu'il en soit ce n'est pas tant le degré de réussite à un tel exercice qui nous intéresse que les représentations qui se dégagent des diverses lectures. Plus la lecture est ancienne et non étayée par une relecture récente plus le risque d'énoncer juste des impressions est grand. Nous nous sommes aperçu en lisant les réponses que certaines s'appuyaient sur la lecture de notices de dictionnaires ou du paratexte figurant dans les éditions les plus courantes.

La réponse du questionnaire UAB32[3], sans doute la plus complète et qui correspond au mieux à la consigne, voulant résumer l'essentiel de l'intrigue et mettre la tonique sur les personnages finit toutefois par omettre l'arrière plan social.

> Depois de enviuvar, Charles Bovary casa com Emma. Para ela, contudo, o casamento é uma decepção, que Emma transforma em sonhos de luxo e de paixão romanesca. Cheia de dívidas e decepciopnada com os homens que amou, Emma envenena-se com arsénico e morre.

La réponse du questionnaire UAB127 se veut encore plus fidèle à l'énoncé de la consigne en élaborant un résumé en cinq phrases numérotées qui schématisent l'intrigue.

1. Da infância à sua licenciatura em medecina, ao seu casamento por obrigação e a uma viuvez rápida e inesperada.
2. Do desenvolver da sua 1ª e verdadeira paixão a mais um casamento.
3. Tempo de felicidade algo fictícia entre o casal.
4. Início do desinteresse pela relação matrimonial da parte de Ema e também da parte de Carlos. Início da traição de Ema
5. Traições e mais traições: relacionamento de mentira. Fim trágica com a morte de Ema e a "descoberta" por parte de Carlos da falsidade em que vivia. Morte de Carlos.

Malgré une note de bas de page, incluse dans l'édition d'Ediclube en possession de cette lectrice, informant que le titre d'officier de santé «autorizava o exercício da medicina sem a respectiva licenciatura», l'enquêtée évoque l'obtention de ce grade universitaire. L'affirmation de la phrase quatre selon laquelle Charles se désintéresse de son mariage est des plus contestables.

On observera que le résumé pourtant assez développé omet l'influence de l'éducation et du milieu sur la conduite des personnages. On notera également que ce qui les meut demeure inexpliqué.

La réponse du UAB 128 exécute également la consigne des cinq phrases mais en proposant un résumé très partiel et partial puisque mettant Charles au centre même de l'intrigue tandis que le nom d'Emma n'apparaît même pas cité. Les phrases se suivent sans articulateurs logiques pour constituer juste un ensemble de notations.

> A ausência de vontade própria por parte de Carlos. A sua passividade perante as mulheres que com ele se relacionam. Infelicidade no casamento por falta de amor correspondido. O recalcamento dos desejos das esposas. Os valores socio-culturais e o peso que exercem nas mulheres.

À l'inverse la réponse du questionnaire UAB129, évacue le personnage de Charles, mettant entièrement l'accent sur Emma dont on n'apprendra même pas le mariage. Nous découvrons les contradictions entre l'éducation de l'héroïne, ses lectures romantiques qui suscitent des rêves impossibles à réaliser et ses origines paysannes. Finalement la dernière phrase fait le portrait du personnage : «Mulher moderna, libertina, generosa extravagante; queria acreditar no amor».

Une partie substantielle des résumés place naturellement le personnage d'Emma au cœur de l'intrigue. Elle peut aussi bien être présentée comme une femme révoltée : «a história do dia a dia de uma mulher revoltada contra convenções» (UAB1)[4] que comme une femme victime de ses infidélités. L'insatisfaction d'Emma peut être également présentée comme le résultat d'un mauvais mariage: «Mme Bovary casou com o homem errado» (UAB103). Le personnage féminin serait déchiré entre un idéal romantique et la réalité :

> Emma Bovary estabeleceu para si determinado ideal romântico. Entrega total, abdicando inclusivamente da sua condição. A realidade, contudo, defraudou-a. (UAB22)

La fin tragique de l'héroïne est très souvent évoquée sinon comme une conséquence de l'adultère, tout du moins comme son dénouement presque logique. Cette perspective moralisatrice décrit le roman comme racontant «a História da mulher de um médico de província, que se deixa enrolar em sucessivos casos de adultério e por fim se suicida» (UAB9). Renonçant à respecter des préceptes moraux, l'héroïne ne peut que subir un destin funeste. Cette perspective se trouve également dans la réponse suivante :

> [...] história de uma mulher cujo egoismo e futilidade a levam a conduzir uma vida dissoluta, que culmina com a sua auto-destruição [...] (UAB120).

Le même questionnaire privilégiant toujours cette lecture met l'accent sur un dénouement mélodramatique : «Carlos Bovary, seu marido, acaba por se destruir e por condicionar a vida da filha de ambos, a pequena Berta.»

Le désir de schématisation, surtout s'il est corollaire d'une lecture assez ancienne, peut entraîner des raccourcis simplificateurs. C'est le phénomène à l'œuvre dans le questionnaire UAB125, son auteur ayant découvert le roman une vingtaine d'années auparavant : «Uma mulher casada cheia de ideias 'românticas', consuma o adultério e suicida-se». La réponse du UAB33 introduit, quant à elle, le personnage du mari en faisant le procès de l'héroïne. De ce fait Charles dégagé de toute responsabilité est, par la même, réhabilité.

> Madame Bovary é uma senhora mimada pelo marido mas, apesar disso, decido traí-lo. Vive acima das suas possibilidades financeiras, acumulando dívidas em cima de dívidas. Acabou por suicidar-se.

Plus objective et parlant de l'influence néfaste d'une littérature romantique, le questionnaire UAB51 oublie cependant l'importance de la dimension économique qui finit par conduire Emma à sa perte :

> Madame Bovary conta o caso de uma burguesa provinciana com a imaginação exaltada pelas leituras românticas. Emma Bovary, levada pela ambição de uma vida mais intensa que aquela que lhe proporciona o ambiente em que vive com o seu marido, um médico de aldeia medíocre e simples, envolve-se em aventuras duvidosas e infelizes com homens sem escrúpulos, precipitando-se num desespero total que acaba por conduzi-la ao suicídio.

Aussi complet que le précédent, le résumé ESEP3 omet également le principe de la dette qui précipite le drame.

> Ema Bovary é dotada de uma imaginação exaltada, que a literatura romântica alimenta. Sonha, na sua juventude, com uma apaixonante vida afectiva e social. O casamento com um homem medíocre e uma pacata vida de província acabam com as suas ilusões. Procura no adultério a concretização das suas aspirações juvenis. Envolvida em relações degradantes, encontra no suicídio a única solução.

Une jolie formule poétique synthétise les raisons du suicide dans le résumé du FLUP3 : «O mundo é um lugar pequeno onde Emma não cabe».

Certains résumés vont mettre l'accent sur la médiocrité des personnages : «É a história de personagens que vivem na mediocridade» (UAB10). Certains autres font l'impasse des personnages et privilégient la critique sociale du roman : «Crítica a uma sociedade de bons costumes» (UAB14). Plus rarement l'auteur de la réponse détache un thème du roman et porte un jugement sur la relation de l'écrivain avec son œuvre : «Em nenhum outro tema é tão patente a maestria do autor como na distribuição do erótico» (UAB16).

La réponse du questionnaire UAB58 commence par résumer l'intrigue en paraphrasant une des définitions du «bovarysme»: «História de Emma Bovary, pequena burguesa que concebe para si um mundo imaginário e romântico, totalmente diferente da realidade que a circunda». Celle du UAB63 réduit le roman à une banale histoire d'amours malheureux et frustrés dans leurs attentes.

> Emma Bovary casada com um homem que a ama. No entanto ela sonha com um amor diferente. Encontra-o num homem de nível superior mas que vai destruir a sua vida.

Une perception réductrice de la portée du roman le transforme en une simple histoire d'adultère : «É a história de um adultério, numa terra de província, com todas as implicações que estes sucessos acarretam» (UAB91). Cette vision simplificatrice est d'autant plus explicable qu'elle émane de quelqu'un habitant une petite île de l'archipel de Madère où l'anathème, bien plus qu'ailleurs, doit encore peser sur l'adultère. La réponse du UAB138 ne s'intéresse qu'à la dimension de grande amoureuse de l'héroïne. Un tel résumé pourrait convenir à mille autres romans.

> Diria que é a história da vida passional de uma mulher que se vê enredada numa teia de amor e que ao mesmo tempo se desencontra deste mesmo amor e do qual não se consegue libertar.

La réponse du questionnaire DIV2 peut également convenir à un certain nombre d'ouvrages de fiction du XIX^{e} : «É a metáfora da condição feminina no século XIX».

Une lecture par trop féministe finit par biaiser la lecture en l'enfermant dans une grille de lecture comme le fait le questionnaire UAB 147. Ainsi le mariage d'Emma est présenté comme un

simple mariage d'intérêt où la jeune fille n'a pas son mot à dire, or il suffit de se remémorer l'épisode de la demande en mariage pour se convaincre du contraire.

> Madame Bovary, vítima de uma cultura dominada pela superioridade do homem. Madame Bovary, mulher romântica, coagida a um casamento por interesse e sem amor, como era próprio da época.

La réponse du UAB74 s'intéresse davantage à la réussite du roman comme critique de la société dont les personnages finissent par apparaître comme les jouets d'un déterminisme social.

> Madame Bovary levantou as iras da classe média. Opondo uma heroína disparatadamente romântica e adúltera à sociedade provinciana burguesa, estúpida e afectada, e tratando o conflito com implacável objectividade e ironia latente, Flaubert realizou uma obra de arte.

La réponse du questionnaire UAB92 commence par paraphraser sans le citer une phrase de Parada Leitão à l'article «bovarismo» de la *Enciclopédia luso-brasileira de cultura* : «História de uma pequena burguesa provinciana que se imagina transformar numa grande amorosa».

Le résumé du UAB90 adopte dans un style syncopé cette même distance à l'égard de l'intrigue, réduisant l'œuvre à quelques thèmes et lignes de force d'où se trouvent exclus ses personnages.

> Vários amores, algumas paixões. Jogo de poderes entre emoção/paixão e razão. "Guerra psicológica" íntima, levando à decadência e à morte.

L'auteur du questionnaire UAB4, voulant sans doute suivre trop strictement une consigne qui visait à éviter une trop grande prolixité des réponses, se contente de phrases nominales. La rapidité de la réponse introduit une distorsion sur ce que devrait être le résumé d'une intrigue en énonçant un message supposément contenu dans le roman : «Emancipação da mulher. Igualdade entre o homem e a mulher». Cette vision d'une œuvre actualisée selon une perspective féministe provient en partie de l'incompréhension même du terme «bovarysme»/«bovarismo» qui devient lui aussi synonyme de «emancipação da mulher»

3.2. La notion de bovarysme

La question sur la signification du terme «bovarysme» visait découvrir quel degré de connaissance les enquêtés avaient d'un terme qui a été adopté par la langue portugaise. Cette question va donner lieu à des définitions provenant de dictionnaires, à d'autres plus personnelles qui ne s'éloignent guère du sens premier et aux plus étranges élucubrations. On peut considérer d'emblée que les définitions les plus originales découlent de la seule lecture du roman et non de la consultation d'une notice de dictionnaire.

Certaines personnes enquêtées refusant de donner leur propre définition puisent directement dans le dictionnaire de langue de José Pedro Machado qui reprend à son tour la définition de Jules de Gaultier : «poder e vontade de parecer outro que não é» (UAB12) ou sa légère variante «Pretensão a parecer o que não é» (UAB84). D'autres encore font confiance à celle du Porto editora : «Estado de espírito mediante o qual um indivíduo faz de si mesmo e da sua condiçao uma ideia falsa» (UAB15, UAB57, UAB132 et UAB49). La réponse de UAB147 s'écarte davantage de la formule initiale : «estado de espírito mediante o qual um indivíduo faz de si próprio e da sua própria condição uma ideia falsa». Celle du FLUP6 adapte la définition en

l'écourtant : «É quando um individuo faz de si mesmo uma ideia falsa.» La définition du Porto editora est complétée dans le cas du UAB127 par une réponse personnelle sur la formation du terme et par une appréciation : «Talvez queira traduzir traição, mentira». N'allant pas jusqu'à l'amphigouri, la réponse du FLUP19 remplace toutefois induement «indiviudu» par «attitude» : «Penso que é a atitude que se imagina diferente do que é na realidade». Quant au questionnaire UAB80, il condense la formule et la prolonge par l'idée d'une fausse perception de soi et de ce qui entoure l'individu : «ideia falsa de si mesmo e do mundo». Quel que soit la définition reproduite, les réponses oublient de nommer leurs sources. À l'inverse la réponse du UAB22 renvoie le lecteur au dictionnaire sans toutefois aller jusqu'à en donner le titre ni l'éditeur. La réponse fournie échappe cependant, sinon dans son esprit tout du moins dans sa lettre, à la définition tronquée de Gaultier à laquelle ont recours la majorité des ouvrages de référence.

> Em qualquer dicionárioo bovarismo é tido como uma atitude de evasão provocada pela insatisfação romântica, em busca de personalidade própria idealizada.

La réponse du UAB92 préfère se réfugier derrière une définition incontestable en citant le titre et nom de son auteur.

> Termo como define o psicólogo Sr. Jules de Gaultier, um estado de espírito de um indivíduo que faz de si e sua condição uma ideia falsa.

La réponse du UAB139 avoue honnêtement que ce terme ne lui est pas familier et préfère se reporter au dictionnaire.

> Para min nenhuma. Mas para o autor de um dicionário é a faculdade que faz o homem julgar-se diferente psicologicamente do que é.

Bien que différente de cette définition usuelle la réponse du UAB9 est substantiellement juste dans la mesure où elle souligne la confusion entre les plans du réel et de l'imaginaire.

> Consiste em considerar verdadeira a imagem do mundo transmitida por certa literatura de ficção e acreditar-se que as coisas se passam na vida como nos romances.

C'est également la perspective adoptée par le questionnaire ESEP1 : «'Bovarismo' consiste em tomar como verdade a ficção literária». Sans souligner ce vecteur littéraire, le questionnaire UAB25 mentionne plutôt le désir de fuir la monotonie de l'existence en soulignant qu'il n'est pas exclusif au sexe féminin.

> Bovarismo é um desejo de fuga à monotonia dos hábitos quotidianos, é uma sede de fantasia e de aventura que toca senhoras e homens.

La réponse de UAB58 se veut plus clinique en soulignant le trouble qui affecte la personnalité.

> Concepção de um mundo romanesco e imaginativo alheio à realidade circundante. Certo desvio de personalidade, onde a função do real está seriamente perturbada.

Ce caractère pathologique du bovarysme est également présent dans la réponse du FLUP3 : «Designa sobretudo um desequilíbrio psicológico consequente de uma insatisfação nos domínios afectivo e social.»

Une autre définition indique une perception plus «optimiste» du concept puisqu'il s'agit d'une aspiration qui peut être satisfaite : «Bovarysme para mim é viver num mundo de fantasia de forma a satisfazer as aspirações à felicidade.» (UAB10). La réponse de UAB142 gravite autour de

l'idée d'un rêve réalisable comme façon d'échapper aux contigences du réel : «A realização de um sonho perante uma existência/vivência infeliz ou pelo menos involuntária.»

Une autre interprétation qui s'appuie sur une lecture un peu hâtive du roman place le concept sur un plan psychosociologique en une formule expéditive «provincianismo auto-complacente» (UAB11). De façon également simplificatrice le UAB33 insiste sur l'idée de duplicité, faisant en quelque sorte du bovarysme une variante d'une hypocrisie sociale chez un individu qui s'exprime par «uma posição que não corresponde a verdade». La réponse de UAB138, émanant d'une femme, adopte un point de vue féministe en déplorant une illusion, propre à la condition même de la femme et qui : «tem também a ver com a pouca auto-estima feminina» alors que celle du questionnaire UAB152, rédigée par un homme, traduit un soupçon de misogynie : «Independência e insolência feminina».

La réponse du UAB74 mélangeant l'acception première du terme «bovaryste» forgé par Flaubert pour désigner un partisan de l'œuvre et «bovarysme» en déduit que ce dernier évoque «O círculo de amigos, admiradores e os seus discípulos (Ivan Turguenev / Guy de Maupassant)». La réponse du questionnaire UAB13 imagine que le bovarysme est un courant littéraire et fait ainsi un amalgame sous forme d'équation «bovarismo= realismo» ce qui l'apparente à celle du FLUP18 : «Início da corrente literária realista». Quant à la réponse du UAB51, elle ne considère pas le bovarysme comme synonyme d'un mouvement mais plutôt comme source d'inspiration, «É como que uma 'musa' de inspiração para outras grandes obras». Selon le UAB128, le terme désignerait les épigones du style de Flaubert : «Indica uma corrente de seguidores do estilo do romance 'Madame Bovary'». La réponse du questionnaire ESEP4 considère que le «bovarysme» désigne la démarche d'écrivains qui dans le sillage de Flaubert vont utiliser le même modèle comportemental de son héroïne dans leurs œuvres.

> Tendência de alguns escritores (e não só) posteriores a Flaubert de incorporar nas suas obras o modelo de vida (e de conduta) da protagonista de Mme Bovary.

À l'inverse, selon le FLUP23, ce concept ne désigne pas un modèle adopté par des suiveurs mais une caractéristique stylistique propre au roman de Flaubert. Selon cette hypothèse, il s'agirait d'une «Palavra associada à obra de Flaubert, que possivelmente caracteriza o estilo deste autor em 'Madame Bovary'».

La réponse du questionnaire UAB82 qui ne s'appuie pas sur la connaissance directe du roman suggère qu'il s'agit d'un style, d'une écriture qui tendrait vers l'universel et l'intemporalité : «Bovarismo evoca um estilo de escrita, inerente a uma literatura de plano universal, sem tempo.» L'auteur de la réponse du UAB144, qui lui non plus n'a pas lu l'œuvre, considère le bovarysme comme étant une faculté du romancier et non de son personnage. Il justifie l'existence du terme comme une affirmation du réalisme.

La réponse UAB14 transforme le bovarysme en un faux idéal, en un comportement vain proche d'une forme d'exhibitionnisme social : «Ideal de vida e de comportamento falso, traduzido em futilidades e snobismo». La réponse laconique du questionnaire UAB103 demeure bien imprécise en ne conservant qu'un des sèmes du terme «um comportamento sonhador». Bien que plus élaborée la justification de l'existence du terme par UAB112 demeure aussi vague que les essais de définitions précédents: «Sim serviu para caracterizar um determinado comportamento, numa determinada altura, num determinado contexto e terá sempre aplicação». D'autres réponses avouent en toute sincérité leur ignorance face à un tel mot : «não tenho ideia» (UAB8) ou encore

«não conheço» (UAB29. Le questionnaire UAB124 confesse sa méconnaissance d'un tel terme mais en contrepartie avance une hypothèse tout à fait légitime.

> Desconheço a palavra, mas deve reportar-se ao romance em apreciação, querendo, talvez, sintetizar as atitudes da heroína - desfasada da realidade.

La réponse du UAB42 traduit l'embarras: «Reservo para professores/especialistas a resposta desta pergunta». Prudemment l'auteur des réponses du UAB140 préfère s'abstenir : «Tenho dificuldade em ser exacto na definição». La réponse du UAB154 déduisant justement que «bovarysme» se rapporte au nom du personnage en tire une conclusion précipitée : «Será tudo aquilo que está relacionado com a figura de Madame Bovary».

Le questionnaire UAB120 se veut plus explicite en caractérisant le personnage de façon extrêmement négative : «Penso que a origem e significado do substantivo se relacionam com as características de leviandade, futilidade e egoísmo de Ema.» À l'inverse la réponse du questionnaire UAB121 révèle une vision positive du terme mais aussi erronée, en associant romantisme et aspiration de «emancipação das personagens femininas.» Le pluriel bien plus que cet anachronique désir d'émancipation est assez étrange dans la mesure où dans l'œuvre tous les personnages féminins issus d'un même milieu social, à l'exception d'Emma, se satisfont de leur condition. Cette extrapolation est d'autant plus étonnante que son auteur affirme avoir relu le roman. Certaines réponses sont effectivement assez étranges voire saugrenues. Ainsi celle du UAB6 renverse la perspective, l'œuvre et le concept de «bovarysme» n'apparaissent pas comme reflétant les mœurs d'une société, mais c'est l'inverse qui se produit : «Penso que será uma época que foi influenciada pela obra de Madame Bovary com características comuns.» UAB30 plutôt que de donner un sens au terme préfère expliquer son existence par la fortune du roman : «O êxito da obra». Toutefois la réponse la plus surprenante et qui laisse rêveur est celle du questionnaire UAB73 qui associe, en un style proche du code oral, bovarysme et voyeurisme sans toutefois employer ce dernier terme: «Identifica uma pessoa que gosta, em ver outras pessoas, às escondidas, na intimidade.» La justification de l'existence du terme vient aussitôt après et tient à une différence de registre de langue : «O termo popular português é 'espreita' o que não é lá muito elegante. Talvez bovarismo seja menos deselegante.»

À l'inverse la réponse du ESEP3 qui n'est ni un décalque d'une quelconque définition de dictionnaire ni une élucubration personnelle signale de façon assez complète les enjeux du terme.

> Distorsão do sentido da realidade causada, por um lado, pela exaltação romântica do «eu» e, por outro, pelo contraste entre o que se sonhou e a realidade mesquinha de uma sociedade que vive o apogeu da 'sottise bourgeoise'.

À la lecture de ces questionnaires nous nous apercevons qu'ils tracent une sorte de cartographie de la connaissance ou de la méconnaissance, de la compréhension ou de l'incompréhension du roman de Flaubert. Les réminiscences de lectures anciennes apportent également des éléments de distorsion dans les réponses.

Cette enquête qui atteste ainsi d'une certaine postérité de *Madame Bovary* au Portugal livre également des indications sur la rétention de l'information et sur des phénomènes de cognition qui relèvent autant de la psychologie que des neurosciences ce qui déborde largement le cadre de notre champ d'étude.

Notas

[1] Cette enquête a été élaborée lors des recherches pour notre thèse de doctorat intitulée *Postérités de* Madame Bovary *au Portugal, XIXe-XXe siècle*, dirigée par le professeur Daniel-Henri Pageaux et soutenue en Sorbonne le 1er février 2002. Cet article reprend, en la reformulant, une partie d'un sous-chapitre de la thèse .

[2] Nous tenons à remercier la professeure Maria Emília Ricardo Marques pour avoir relu ce questionnaire et autorisé sa divulgation auprès des étudiants de l'Universidade Aberta.

[3] Les réponses sont identifiées par un code composé des initiales de l'institution, ou d'une apocope pour le regroupement divers, suivies d'un chiffre indiquant un numéro d'ordre.

[4] Cette réponse ainsi que celle du questionnaire UAB15 : «história do dia a dia de uma mulher dominada pelos sentidos e da sua expiação, de uma mulher revoltada contra convenções» s'inspirent de la quatrième de couverture de l'édition Minerva de bolso que les deux lectrices affirment posséder. Elle ne sont pas les seules à user de ce subterfuge quand la mémoire d'une lecture effectuée plusieurs années auparavant fait défaut. Ainsi le questionnaire UAB112 parlant d'Emma s'appuie sur une citation attribuée à Jacques Suffel et livrée également en quatrième de couverture de l'édition Livros de bolso Europa-América: «situa-se entre as mais comoventes heroínas da humanidade». C'est également une paraphrase de cette citation dont usera le questionnaire UAB141 bien que cette lectrice déclare ne pas posséder cette édition : «Figura apaixonada, colocada entre as mais comoventes heroínas da humanidade.»

EuroComRom. O que é? Como é? Para quem é?

Katja GÖTTSCHE
(Universidade Aberta)

O Método EuroCom

O termo *EuroCom* significa Euro-Compreensão e surge como acrónimo de uma noção de Intercompreensão Europeia (no original «EUROpäische InterCOMprehension») que abrange as três grandes famílias de línguas da Europa: a românica, a eslava e a germânica. Com base nos princípios genéricos desta Intercompreensão Europeia, o método *EuroComRom* foi desenvolvido inicialmente na Universidade de Francoforte por Horst G. Klein e Tilbert D. Stegmann, no âmbito da Romanística, com o objectivo de facilitar a aquisição simultânea de competências receptivas em todas as línguas românicas[1] e dirigia-se então a falantes nativos do alemão com conhecimentos prévios de uma língua românica (preferencialmente o francês).[2]

Ao contrário, no entanto, do que sucede com outros programas de teor didáctico semelhante como o Galatea ou o EuRom4,[3] igualmente baseados na intercompreensão, o método EuroComRom visa a aquisição *em simultâneo* de competências receptivas (de leitura) em *todas* as línguas românicas.

O abandono do princípio maximalista: aquisição de competências parciais

O método pôs de lado o princípio maximalista da *near native speaker competence* na língua estrangeira, que habitualmente preside à aprendizagem das línguas, abdicou de uma aquisição simultânea de todas as competências linguísticas e concentrou-se num objectivo consideravelmente mais realista de aquisição de competências parciais, propondo nomeadamente a aquisição modular e simultânea de competências receptivas de leitura em diversas línguas da mesma família.[4]

Deste modo o método enquadra-se perfeitamente nas posições que a Comissão Europeia tem vindo a defender sobre o plurilinguismo na Europa, nomeadamente chamando a atenção para a necessidade de ter uma visão diferenciada das competências linguísticas e assim contribuir para o desenvolvimento de um pluri-linguismo receptivo, sublinhando a necessidade de proceder à aquisição de competências linguísticas de uma forma modular (e.g.: a aprendizagem de terminologias específicas através do desenvolvimento de competências receptivas) e, por fim, alertando para a necessidade de aproveitar cognitivamente o parentesco entre as diversas línguas europeias, promovendo a investigação em áreas como a da inter-compreensão (Klein 2002b: 29).[5]

Aprendizagem cognitiva: a introdução de estratégias de transferência

Como atrás ficou referido, o método EuroCom pretende possibilitar, de uma forma realista, o plurilinguismo receptivo, ficando desde o início clara e conscientemente definidos objectivos

pedagógicos específicos, a saber: o desenvolvimento de uma competência interlingual de leitura entre línguas de uma mesma família.

Para o efeito o método estrutura-se em torno de dois pilares linguísticos fundamentais, por um lado em torno das relações de proximidade a nível lexical, fonético, morfológico e sintáctico que as línguas de uma mesma família evidenciam e, por outro lado, em torno dos inte-nacionalismos, fazendo ainda uso da capacidade humana de transferir «experiências vividas, estruturas e sentidos já conhecidos para contextos novos» (Klein *apud* Stoye 2000: 184).

Meissner (2002a: 47) descreve estas transferências multidireccionais como um

> transfer d'identification [...] [,] un phénomène qui embrasse à la foi les langues de départ et une langue-cible. A la différence de ce qu'observe la littérature traditionelle, le transfer y apparaît comme un phénomène bi ou même multidirectionnel, allant d'une ou de plusieurs langues de départ vers une langue-cible ou bien d'une langue-cible vers une ou plusieurs langues de départ.[6]

A técnica da detecção optimizada do sentido de um texto proposta pelo método EuroCom consiste precisamente na activação e transferência de experiências linguísticas e conhecimentos já adquiridos com o objectivo de tornar interlingualmente acessíveis textos de línguas estrangeiras pertencentes a uma mesma família. Nessa medida o método contribui para o desenvolvimento de uma *competência para a aprendizagem de línguas*, no sentido que Meissner atribui à expressão, i.e., enquanto «capacidade para aprender de uma forma eficaz e virada para o desenvolvimento de competências em novas línguas (europeias) a partir da comparação com experiências já tidas de aprendizagem de línguas» (Meissner *apud* Stoye 2000: 184).

A técnica da detecção optimizada está assim cognitivamente ancorada, por um lado, nos aspectos que as línguas de uma mesma família têm em comum e, por outro lado, nas particularidades que cada uma delas apresenta.

Logo no primeiro contacto do aprendente com uma língua 'estrangeira' se cria aquilo a que Meissner (2002a: 49, sublinhados no original) chama

> [...] *une grammaire d'hypothèses et spontanée (Gsp) dans la langue-cible*: elle apparaît au moment de la première rencontre compréhensive de la langue-cible (si l'individu dispose de suffisement de bases de transfert du type lexical, morphologique, morphosyntaxique...) la grammaire spontanée enregistre des regularités «decouvertes» du système de la langue-cible (transfer intra-langue). Elle se compose selon des règles de la *systematicité* et de la *généra-lisation* que l'on connaît des recherches sur l'acquisition de la langue primaire. [...] La grammaire d'hypothéses est dynamique à tel point qu'il est justifié de l'appeler «éphémère», c'est-à-dire qu'elle se trouve en évolution constante. [7]

Ao mesmo tempo que o aprendente pratica o método da detecção optimizada é-lhe induzido um processo de «meta-cognitivização». Com efeito, como o mesmo Meissner (2002a: 49-50) sublinha, «[...] tout travail qui se sert des principes de la didactique du plurilinguisme déclenche forcément une 'meta-cognitivisation' assez forte du côté des apprenants», processo de «meta-cognitivização» esse que contribui para que os aprendentes adquiram uma «[...] conscientisation au niveau des langues et de leur apprentissage (*language and learning awareness raising strategy*)».

A obra de referência

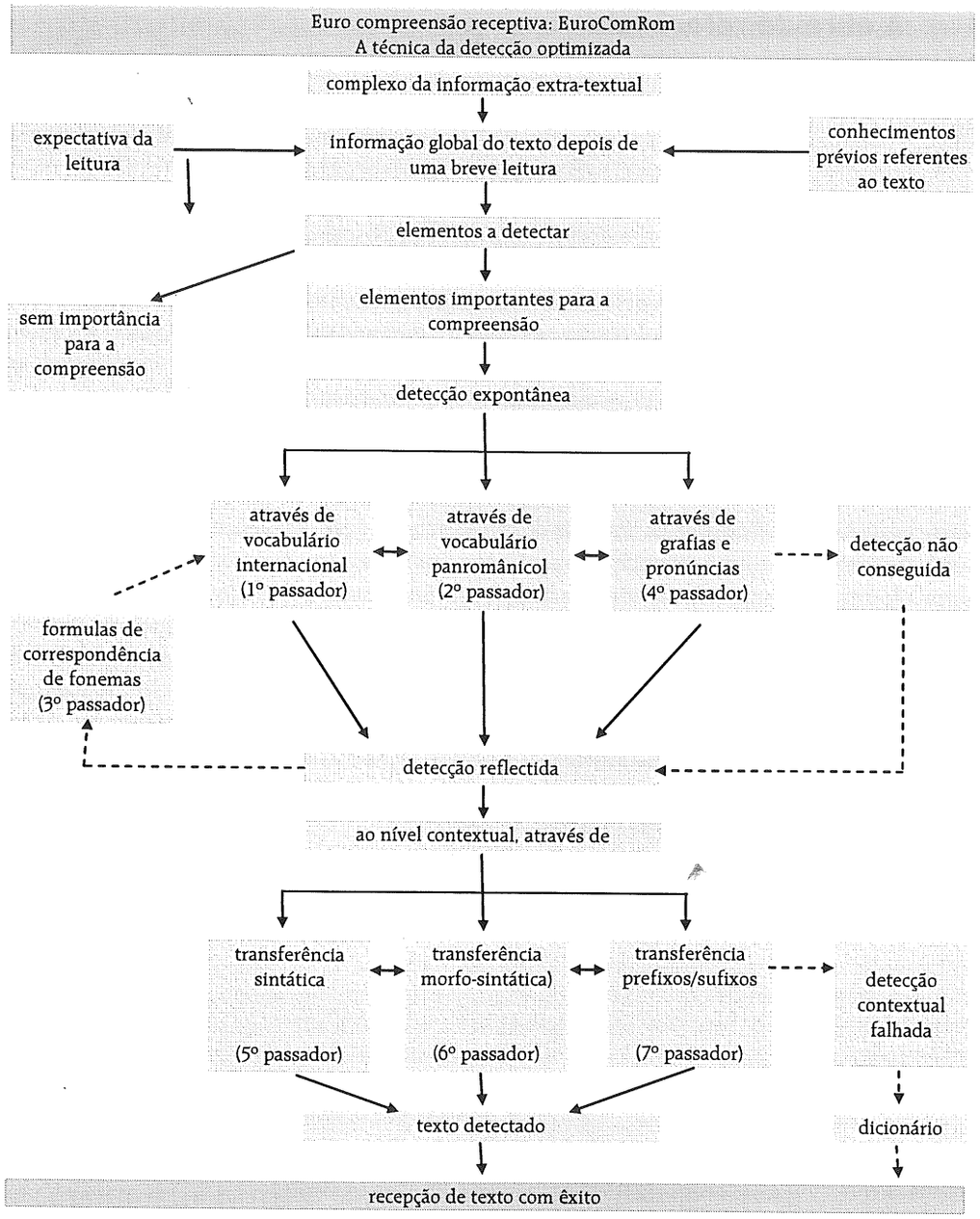
O objectivo da obra de referência nesta área (Klein/Stegmann 2000) é o de apresentar a um público vasto e não especializado o método EuroCom, tomando como exemplo a família de línguas românicas. Importa notar que a obra não foi concebida como um manual didáctico para a aprendizagem de línguas, como aí explicitamente se refere (cf. *ibid.*: 9).

Partindo do papel multicultural que a escrita desempenha em termos linguísticos, o método EuroComRom utiliza processos de transferência baseados na escrita para dar o devido destaque às associações interlinguais e às convergências que uma família de línguas apresenta, de forma a tornar evidentes — e desse modo mais fáceis de entender — as divergências e as particularidades de cada uma das línguas. Os «sete passadores» — o Vocabulário Internacional, o Vocabulário Panrománico, as Correspondências de Fonemas, as Grafias e Pronúncias, as Estruturas Sintácticas Panrománicas, as Estruturas Morfo-sintácticas, os Prefixos e Sufixos (ou os «Eurofixos») — constituem as áreas em que essas transferências se processam.

Depois de na introdução se procurar despertar no leitor/aprendente uma espécie de *language and learning awareness*, são apresentados sequencialmente (por motivos didácticos) os «sete passadores», se bem que na detecção do sentido do texto essa sequência seja aleatória, já que a relação entre aquilo que é espontâneo e aquilo que é reflectido no processo cognitivo de detecção depende em grande medida da biografia linguística individual do aprendente.

Sob o pano de fundo das características comuns às línguas românicas, seguem-se então os breves retratos de cada uma dessas línguas, onde são apresentadas, entre outras particularidades, uma série de palavras estruturais que os «sete passadores» não permitem descodificar, mas que no entanto se afiguram características de uma dada língua e têm frequentemente um papel decisivo, em termos cognitivos, para a detecção de textos. Acresce que este processo de diferenciação sistemática é levado a cabo com a ajuda dos conhecimentos linguísticos entretanto já adquiridos através dos «sete passadores» (Klein 2002b: 38 e segs.).

Com base no esquema que a seguir se transcreve, pode verificar-se como o método EuroComRom cria, *através* dos «sete passadores», estratégias de transferência por forma a possibilitar a detecção optimizada dos textos (Göttsche et al. 2003: 27):



Sinteticamente poder-se-ia dizer que a detecção do sentido de um texto funciona da seguinte forma: com base nas amplas áreas comuns que os elementos morfo-sintácticos deixam entrever, o aprendente vai transferindo passo a passo unidades de informação, deixando-se guiar por conhecimentos que, provindo estruturas linguísticas de superfície (convenções fonéticas e ortográficas, internacionalismos, panromanismos e «Eurofixos»), se amalgamam em novas unidades de informação dando origem a um léxico mental (Klein 2002b: 38).

O aprendente cria e serve-se assim de uma «[...] 'interlangue', carctérisée par un statut hautement dynamique des savoirs procéduraux qu'à celui d'une langue solidement établie dans le lexique mental» (Meissner 2002a: 47).

Adaptações do EuroComRom

Entretanto surgiram já adaptações da obra original alemã (Klein/Stegmann 2000) em outras línguas, como já atrás ficou assinalado, e também em suportes mediáticos diferentes. De resto, o método adequa-se especialmente a adaptações multimédia na medida em que, por um lado, se limita consciente e deliberadamente a desenvolver competências parciais receptivas e, por outro lado, propõe estratégias cognitivas de treino e aprendizagem bem definidas.[8]

A adaptação da obra para um público-alvo com uma língua materna românica tornou evidente a necessidade de se reconsiderar o peso e importância que cada um dos «sete passadores», ou seja as áreas de transferência, detém em todo o processo. A importância central que os inter-lexemas adquirem para a detecção dos textos no quadro da intercompreensão da família de línguas românicas tornou-se óbvia. Com base na ampla solidariedade evidenciada pelas estruturas panrromânicas, i.e., com base na identificação de nove estruturas sintácticas básicas e da maioria das hipotaxes, verificou-se que o aprendente transfere de uma forma perfeitamente natural, na sua «gramática espontânea», as estruturas sintácticas de uma língua românica para outra, mostrando que dispõe assim de uma base operacional para o processo cognitivo de transferência.

Este processo cognitivo decorre fundamentalmente estimulado pelo reconhecimento dos inter-lexemas, cabendo às correspondências de fonemas um papel importante (Klein 2002a: 40).

No entanto, também se verificou por outro lado que, em termos dos possíveis suportes mediáticos, o «livro» se afigura menos adequado à apresentação esquemática das correspondências de fonemas e das estruturas morfo-sintácticas, em virtude do seu carácter linear, e que a construção de uma gramática mental só poderia vir a ser optimizada com o recurso a outros suportes ou média didácticos (Klein 2002a: 40; Rutke 2002b).

Verificou-se ainda que às palavras estruturais de cada língua, aquelas que não são passíveis de ser descodificadas a partir das áreas de transferência, tem necessariamente de se atribuir um papel de relevo, dado que elas constituem do ponto de vista léxico-gramatical as características diferenciadoras de um grupo de línguas muito próximas umas das outras, sendo muitas vezes decisivas em termos cognitivos. Daí que as mesmas deveriam ser introduzidas ou apresentadas numa fase inicial (ou tão inicial quanto possível), até por questões que têm a ver com a motivação do aprendente.

Foi igualmente possível constatar que a noção de «internacionalismo», presente no original alemão da obra, não pode ser directamente transferida para outras línguas; em vez disso, deveria ser separadamente adaptada a cada uma das comunidades culturais em que se inscreve.[9]

No que se refere ao vocabulário panrromânico constatou-se que a sua importância para um público-alvo que tem como língua materna uma das línguas românicas e outro que tem como língua materna uma língua não-românica — e que apenas dispõe de uma «langue dépôt» — é diverso. Para aqueles que têm como língua materna uma das línguas românicas o vocabulário panrromânico é uma evidência, de modo que também a divisão didáctica entre vocabulário panrromânico e internacionalismos se afigura menos relevante do que as correspondências de fonemas no âmbito das áreas de transferência.[10]

Por fim, importa sublinhar que faz sentido procurar combinar ou articular as competências de leitura com as competências auditivas logo na fase inicial da aprendizagem, dado que muitas vezes só a pronúncia correcta de uma determinada convenção ortográfica é que fornece a chave para a plena compreensão ou detecção cognitiva da mesma (Klein 2002a: 42).

Em suma, o método EuroCom demonstra ser um método realista que pode de facto abrir as portas de um plurilinguismo europeu receptivo a um público vasto e não especializado. A obra de referência a que tem vindo a ser feita alusão é passível de ser utilizada na aula universitária presencial, no ensino universitário a distância (com suporte multimédia), assim como na formação de professores, porém, a oferta de exercícios didactizados deveria ser alargada. O método parece especialmente adequar-se a ser adaptado a outros suportes multimédia, que poderiam ser utilizados a par do manual. Encontra-se neste momento em preparação uma versão multimédia do mesmo dirigida a um público especificamente lusófono.

Notas

[1] EuroComRom, i.e.: «EUROpäische InterCOMprehension in den ROManischen Sprachen» (InterCOMpreensão EUROpeia nas línguas ROMânicas); em termos de investigação nesta área a obra de referência é Klein/Stegmann (2000; [1]ª ed.: 1999); de então para cá surgiram (ou estão prestes a ser publicadas) adaptações desta ra a dez línguas (veja-se, entre outras, a versão portuguesa: Göttsche et al. 2003). Informações actualizadas sobre o método EuroCom, bem como sobre a intercompreensão, o plurilinguismo e a didáctica estão disponíveis na *Internet* a partir do seguinte endereço: http://www.eurocomresearch.net/.

[2] Sobre as vantagens do francês como «langue dépôt» veja-se Klein (2002a: 43).

[3] Uma breve descrição do projecto EuRom4 é proporcionada por Acosta/Mota (2002); em Degache (2002), por seu turno, encontra-se uma breve introdução ao programa Galatea.

[4] Registe-se que os princípios do método EuroComRom foram entretanto transpostos para as outras duas grandes famílias linguísticas europeias, a eslava e a germânica; sobre o projecto EuroComSLAV, i.e. a intercompreensão entre a família de línguas eslavas, veja-se Zybatow (2002); relativamente à intercompreensão entre as línguas germânicas veja-se o projecto EuroComGERM; no que se refere à didactização do método EuroCom veja-se o projecto EuroComDIDACT (cf. Meissner 2002b e Klein 2002a).

[5] A este respeito vejam-se ainda European Commission (1996) e Slodzian/Souillot (1997), cujo prefácio se encontra transcrito em Rutke (2002a: 177-186).

[6] Cf. igualmente Meissner (2002a: 50 e segs.) onde se proporciona uma descrição diferenciada desta noção de *transfer*.

[7] Cf. também Meissner (2002b: 53 e segs.).

[8] No que se refere à implementação multimédia do método veja-se Heuel (2002: 69 e segs.) e Klein (2002a: 38 e segs.).

[9] Na adaptação do original alemão a um público lusófono prescindiu-se da extensa lista com os internacionalismos mais frequentes, já que estes não colocavam qualquer problema de compreensão a um público que tem como língua materna uma língua românica. Por forma a destacar a importância didáctica dos internacionalismos foi escolhido, na versão portuguesa, um texto neerlandês (e portanto da família das línguas germânicas), que de resto apresenta um elevado grau de intercompreensão.

[10] Nesse sentido o segundo passador foi significativamente abreviado na versão portuguesa, prescindindo-se de algumas tabelas, assim como de uma diferenciação detalhada do vocabulário panromânico, que constavam do original alemão.

Bibliografia

ACOSTA, J. Léon/MOTA, M. Antónia (2002): «Transparence vs. Opacité: Lire une nouvelle langue, le portugais». In: G. Kischel (Ed.): *EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien.* Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001, Hagen, 9.-10. November 2001. Aachen: Shaker (pp. 263-272).

DEGACHE, Christian (2002): «Les options didactiques des cédéroms Galatea pour élargir le répertoire romanophone réceptif des francophones». In: G. Kischel (Ed.): *EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien.* Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001, Hagen, 9.-10. November 2001. Aachen: Shaker (pp. 244-256).

EUROPEAN COMMISSION (1996): *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society* [on-line: Dez/2003; URL: ‹http://europa.eu.int/comm/ education/ doc/official/keydoc/lb-en.pdf›].

GÖTTSCHE, K./DA SILVA, E./KLEIN, H. G./STEGMANN, T. D. (2003): *EuroComRom - Os Sete Passadores: Saber ler todas as línguas românicas já.* Aachen: Shaker.

HEUEL, Eberhard (2002): «Neue Medien und Fremdsprachenlernen. Mediendidaktische Aspekte von Sprachanwendungen am Beispiel des Programms 'Sieben Siebe'». In: G. Kischel (Ed.): *EuroCom — Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien.* Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001, Hagen, 9.-10. November 2001. Aachen: Shaker (pp. 59-77).

KISCHEL, Gerhard (Ed.) (2002): *EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien.* Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001, Hagen, 9.-10. November 2001. Aachen: Shaker.

KLEIN, Horst G. (2002a): «Entwicklungsstand der Eurocomprehensionsforschung». In: G. Kischel (Ed.): *EuroCom — Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien.* Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001, Hagen, 9.-10. November 2001. Aachen: Shaker (pp. 35-45).

KLEIN, Horst G. (2002b): «EuroCom - Europäische Intercomprehension». In: D. Rutke (Ed.): *Euro-päische Mehrsprachigkeit: Analysen - Konzepte - Dokumente.* Aachen: Shaker (pp. 29-44).

KLEIN, Horst G./STEGMANN, Tilbert D. (2000): *EuroComRom - Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können.* 3. korrigierte Aufl. Aachen: Shaker [1ª ed.: 1999].

MEISSNER, Franz-Joseph (2002a): «Le transfer dans la didactique du plurilinguisme». In: G. Kischel (Ed.): *EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien.* Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001, Hagen, 9.-10.November 2001. Aachen: Shaker (pp. 46-58).

MEISSNER, Franz-Joseph (2002b): «EuroCom*Didact*». In: D. Rutke (Ed.): *Europäische Mehr-sprachigkeit: Analysen - Konzepte - Dokumente.* Aachen: Shaker (pp. 45-64).

MÜLLER-LANCÉ, Johannes/RIEHL, Claudia M. (Eds.) (2002): Ein Kopf — viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung / Une tête — plusiers langues: coexistence, interaction et enseignement. Aachen: Shaker.

RUTKE, Dorothea (Ed.) (2002a): Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen - Konzepte - Dokumente. Aachen: Shaker.

RUTKE, Dorothea (2002b): «Multimediale Adaptation von EuroComRom». In: J. Müller-Lancé/C. M. Riehl (Eds): Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung / Une tête - plusiers langues: coexistence, interaction et enseignement. Aachen: Shaker (pp. 109-119).

SLODZIAN, M./SOUILLOT, J. (Eds.) (1997): *La compréhension multilingue en Europe.* Actes du Colloque des 10 et 11 mars 1997, tenu à Bruxelles, sous l'égide de la Comission européenne (DG-XXII) Paris: CRIM-INALCO.

STOYE, Sabine (2000): Eurocomprehension: Der romanistische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit. Aachen: Shaker.

ZYBATOW, Lew (2002): «Slawistische Interkomprehensionsforschung und EuroComSlav». In: G. Kischel (Ed.): *EuroCom - Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprach-familien.* Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001, Hagen, 9.-10. November 2001. Aachen: Shaker (pp. 313-327).

Ensinar e aprender a distância: algumas questões

Maria de Fátima GOULÃO
(Universidade Aberta)

Resumo

O processo de aprendizagem é global. Ele é parte integradora da natureza humana e ultrapassa amplamente os conhecimentos veiculados através da Instituição Escola. A todo o momento os sujeitos se vêem *inundados* de novas informações que lhes chegam através dos mais variados suportes. As rápidas e sucessivas transformações que a sociedade tem vindo a sofrer ao longo dos anos, com repercussões em várias facetas da vida, têm vindo a demonstrar *décalage* em termos dos conhecimentos, entre o que a Instituição Escola transmite e os desafios que esta nova sociedade comporta.

A formação a distância tende, em vários aspectos, a dar resposta à nova necessidade de individualização. Se oferece uma oportunidade a quem a ela recorre, quaisquer que sejam as suas motivações iniciais, este tipo de ensino permite, sobretudo, libertar os indivíduos de qualquer constrangimento espaço-temporal, imposto pelas formas tradicionais.

Assim, apresentamos um estudo exploratório das razões que um grupo de aprendentes adultos (N=57) aponta para ter aderido ao ensino a distância e quais as suas concepções de trabalho dentro do mesmo. Os resultados deste estudo obtiveram-se a partir das respostas dadas a um questionário de resposta aberta integrando duas (2) grandes questões:

a) razões consideradas mais importantes pelos aprendentes para esta sua opção;
b) comportamentos ou aspectos considerados mais relevantes, para aumentar ou bloquear a aprendizagem, neste sistema de ensino.

O nosso desafio

Todos os que estamos ligados à Educação, independentemente do grau de ensino ou do tipo de Instituição que nos acolhe, nos damos conta das rápidas alterações sociais da sociedade e das consequências que as mesmas têm para o nosso dia-a-dia.

Cada vez que se pensa ter encontrado a "fórmula" para dar as respostas e garantir o Sucesso, mais alguns elementos surgem e fazem desequilibrar o sistema. E todos nos lançamos na procura de novos caminhos, de novas identidades.

O aluno, quando se implica num processo de aprendizagem, institucional ou não, não deve ter somente em vista um novo equilíbrio ao nível dos seus conhecimentos. Este desejo de obter uma mudança deve estar ligado a um projecto mais amplo, que lhe dará mais sentido. Em muitas situações estas mudanças estão ligadas a ganhos ou percas a nível psicológico, sócio-afectivo, social, organizacional, profissional, ideológico,...

O sujeito mobiliza as suas energias e os seus recursos, num projecto de aprendizagem se, e somente se, acredita que o resultado desse projecto vai levar a alterações na sua esfera pessoal, social ou profissional, ou seja, vai contribuir para a realização das suas aspirações a diferentes níveis.

Quando nos situamos somente nesta dimensão da aprendizagem, o aprender pode ser um *"processo custoso em tempo e energia"* (Giordan, 1998, p.75). Muitas vezes, o empenho dos sujeitos prende-se com o dar uma resposta, mais ou menos imediata, às solicitações do meio. Isto é, as aprendizagens feitas não servem senão para passar um exame, ou alcançar algum benefício após ter sucesso neste. Fora da Escola estes conhecimentos perdem todo o seu valor, todo o seu interesse. Encontramos um fosso que separa a Escola da Vida (onde os saberes escolares se deveriam inscrever). É como se se verificasse a existência de dois universos de significações diferentes, separados um em relação ao outro, confrontando-se, onde o *transfert* de conhecimentos não ocorresse.

Ora, a sociedade tem vindo a sofrer, ao longo dos anos, rápidas e sucessivas evoluções com repercussões em várias facetas da vida. Isto tem vindo a demonstrar *décalage* em termos dos conhecimentos, entre os que a instituição escolar transmite e os desafios que esta nova sociedade comporta. Cada vez mais os sujeitos se vêem obrigados a encontrar formas diferenciadas de dar resposta a estes novos desafios. Para isso diferentes modalidades de transmitir o saber foram procuradas, com o intuito de tornar o sujeito cada vez mais participativo.

Entre estas modalidades encontramos não só as comunidades de aprendizagem, como uma crescente implementação da auto-aprendizagem. Estes novos cenários levaram a uma reestruturação do tipo de relações entre os diferentes actores que neles participam e têm vindo a ganhar cada vez mais adeptos. Também se têm esforçado para aumentarem o seu reconhecimento social.

Sabemos que todos os sujeitos, em aprendizagem ou não, independentemente da modalidade a que nos estejamos a referir, possuem sistemas de ideias que lhes são próprios, as intenções, que os levam a pensar e a actuar de uma forma que é única. Cada pessoa, tal como todo o sistema vivo, desenvolve uma lógica própria de organização interna e isto representa um símbolo de autonomia (Clenet, 1995).

Um exemplo: a auto-formação

Neste cenário os parceiros do processo de ensino-aprendizagem assumem novos papéis, ganham novas formas.

Tomando como ponto de referência a auto-formação, a investigação que tem vindo a ser feita a este nível também faz sentir os seus efeitos no plano didáctico, psicológico e social (Tremblay, 1995)..

A importância de factores como a motivação e a auto-confiança é essencial para garantir o sucesso nesta forma de aprender. Mas não é menos importante a capacidade de uma análise crítica das suas acções e a identificação das leis e das regras que regem a maneira de aprender.

Um outro factor, também importante neste sistema, assim como em quase todos os sistemas em que os conhecimentos são ministrados de uma forma não *institucionalizada*, é o do reconhecimento das aquisições feitas. Isto é, as implicações sociais que este sistema de aprendizagem comporta.

Se, por um lado, a aprendizagem se faz de uma forma mais natural, utilizando para tal uma grande variedade de recursos existentes na sociedade, por outro lado existe a necessidade de ver reconhecidos esses conhecimentos. Este reconhecimento pode situar-se somente ao nível social. Isto é, ser aceite pelo grupo social onde cada um se insere e necessita de viver.

Esta nova modalidade convida o aprendente a fazer prova de uma maior autonomia e responsabilidade e a tomar um papel mais activo na construção dos conhecimentos.

A garantia do sucesso não reside no sucesso imediato, *o* sucesso nas provas, mas, de uma forma geral, deve apostar-se na Educação para o Sucesso. Esta noção deve estar ligada a uma outra noção: a de Educação para a Cidadania, para a Autonomia. Estas duas posturas educacionais nem sempre andam a par uma da outra. Enquanto na Educação para o Sucesso se consegue quantidade e rapidez, na outra consegue-se qualidade e potencial. Muitas vezes os alunos são preparados para respostas imediatas, para situações concretas em que não se tem nenhuma garantia de que estes sejam capazes de adaptá-las a outra situação, nem que sejam capazes de estabelecer sozinhos outros raciocínios semelhantes.

Na cultura da autonomia, o aprendente estará mais preparado para aplicar os seus conhecimentos em situações novas. Ele será mais criativo, no sentido de que conseguirá mais facilmente encontrar soluções para problemas inéditos. Criar não é copiar, não é repetir ou reproduzir. Criar é articular conhecimentos.

Nesta cultura o sujeito está mais apto a enfrentar os desafios que a vida lhe irá lançar, sejam eles num plano pessoal ou profissional.

Ligada ao conceito de auto-aprendizagem encontramos a noção de educação permanente. Ela é aqui encarada como um processo que percorre todos os níveis de vida do sujeito. Acompanha-o durante toda a vida e é encarada como permanente e holística. É o *"aprender a Ser"*.

Um outro olhar: As Tecnologias da Informação e da Comunicação

As constantes inovações tecnológicas têm exercido a sua influência de diversas formas. Verificaram-se alterações na forma de pensar e de estar na sociedade em geral e na comunidade educativa em particular. As tecnologias da informação e comunicação ocupam um espaço primordial na forma de encarar a formação, quer em conteúdos, quer em espaços, tempo e intervenientes.

Surgem, então, algumas questões que se prendem, por exemplo, com o saber como devem ser os ambientes educacionais para que possam, por um lado, ir ao encontro das necessidades e estilos individuais dos aprendentes, por outro dar resposta aos desafios colocados pela sociedade à comunidade educativa, seja qual for o grau e a tipologia de ensino a que nos estejamos a reportar.

Esta evolução das tecnologias da informação e da comunicação tem tido um grande impacto no crescente incremento e consequente desenvolvimento do ensino aberto a distância, com recurso a redes e, em particular, à *Internet* como infra-estrutura de suporte e desenvolvimento da formação. A *Internet* é, de facto, um meio eficaz de transmitir informação, com a possibilidade de actualização constante e imediata dos materiais disponibilizados. Isto é tão mais importante quanto cada vez mais o factor "tempo" é primordial no desenvolvimento dos sujeitos.

Ligados a estas novas formas de estruturar os sistemas de ensino estão o repensar do conceito de aprendizagem, a forma de o equacionar e os espaços em que esta ocorre. Surge a necessidade de repensar o paradigma pedagógico utilizado até ao momento.

Este novo paradigma pedagógico pressupõe um currículo dinâmico, em construção, aberto, que leva à reflexão crítica. Nesta perspectiva o enfoque é na aprendizagem, na promoção e no

reforço das interacções entre parceiros no processo, na colaboração e na partilha de conhecimentos entre todos os agentes, nas estratégias de trabalho colaborativo com recurso a materiais e a estratégias que estimulem os aprendentes a processar a informação autonomamente e de modo significativo, tendo em conta os seus estilos de aprendizagem e "afectivo" (motivação, expectativas, atitude, interesses...).

O nosso estudo

Esta forma diferente de transmitir o saber veio abrir novos espaços de investigação por forma a permitir um melhor conhecimento de todos os vectores a ela ligados. Um destes vectores recai precisamente sobre a necessidade de se conhecer a forma como os aprendentes, personagens principais em todo este processo, se relacionam com o sistema de ensino que estão a frequentar. Disso dá-nos conta o trabalho de Jézégou,A (1998) que procura encontrar respostas para perguntas como: *"Porquê o ensino a distância?"*, *"Que problemas se levantam neste sistema de ensino?"*, entre outras. O trabalho que aqui apresentamos insere-se nesta perspectiva, isto é, numa tentativa de explicitação das razões que levaram os nossos aprendentes a optarem pelo sistema de ensino a distância e, ainda, que comportamentos ou aspectos são considerados, do seu ponto de vista, mais relevantes, para aumentar ou bloquear a aprendizagem, neste sistema de ensino.

Metodologia

Amostra

A amostra é constituída por 57 aprendentes de ambos os sexos, que se encontram a frequentar o ensino a distância. Todos eles são trabalhadores estudantes e a maioria encontra-se no intervalo de idade *"entre os 37 e 44 anos"*. No que diz respeito ao nº de anos de frequência no Ensino a Distância, encontramos desde sujeitos que aí se encontram pela 1ª vez, até aqueles que o frequentam há *"4 ou mais anos"*.

Instrumento

Para a recolha dos dados foi utilizado um questionário de resposta aberta onde se podiam encontrar as seguintes questões:

a) As 5 razões que consideravam mais importantes para frequentar o ensino a distância;
b) Os 5 comportamentos ou aspectos que consideravam mais importantes para aumentar ou para bloquear a aprendizagem, neste sistema de ensino.

Resultados

Os resultados obtidos através da análise da pergunta "*As 5 razões que consideravam mais importantes para frequentar o ensino a distância*" encontram-se descritas na figura1.

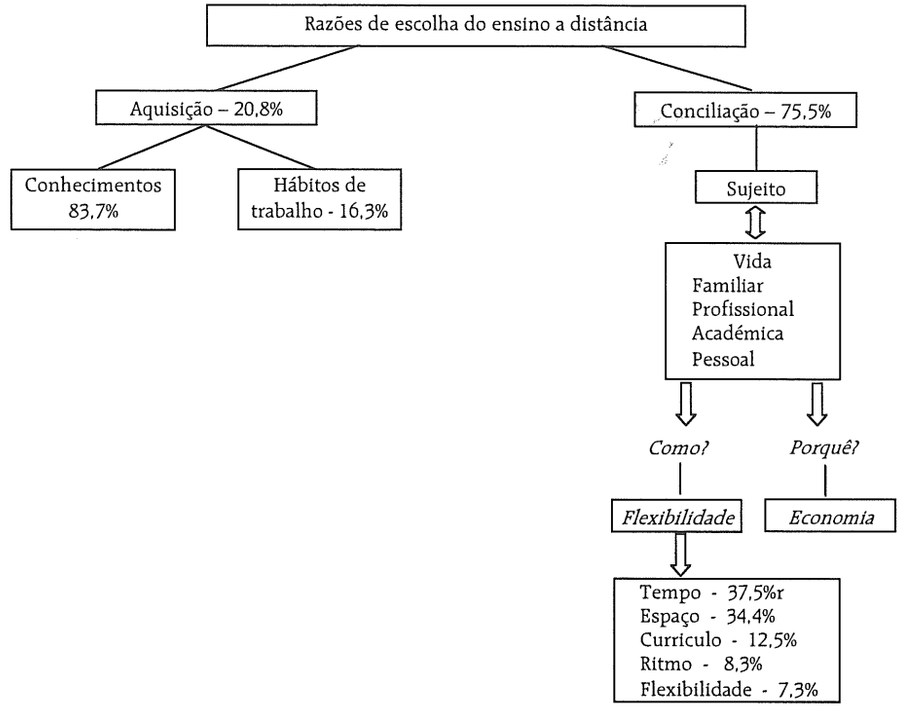


Figura1 – Análise da resposta 1: *Razões de escolha do ensino a distância.*

Dentro deste grande grupo que é a *Conciliação*, podemos ir um pouco mais além e verificamos que essa *Conciliação* se faz à custa da *Flexibilidade*, sobretudo a *Flexibilidade de Tempo e Espaço*, que este sistema de ensino proporciona.

No que diz respeito ao factor *Aquisição*, é sobretudo a *Aquisição de conhecimentos* que tem maior peso.

Passemos agora à pergunta "Os 5 comportamentos ou aspectos que consideravam mais importantes para aumentar ou para bloquear a aprendizagem, neste sistema de ensino." A análise desta pergunta levou-nos a agrupar os resultados em três grandes categorias – ***Ambientais, Estratégias de Aprendizagem e Pessoais.***

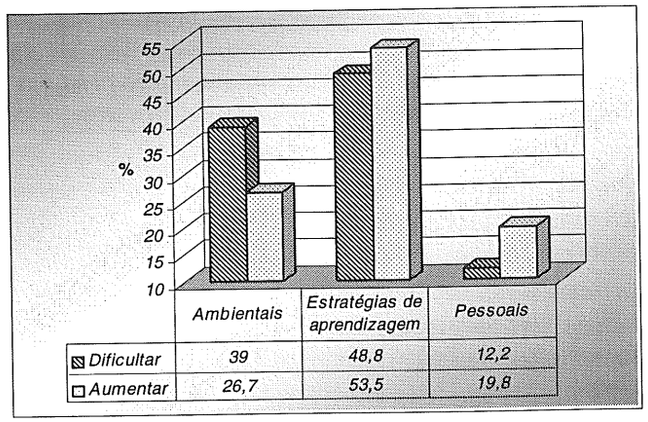
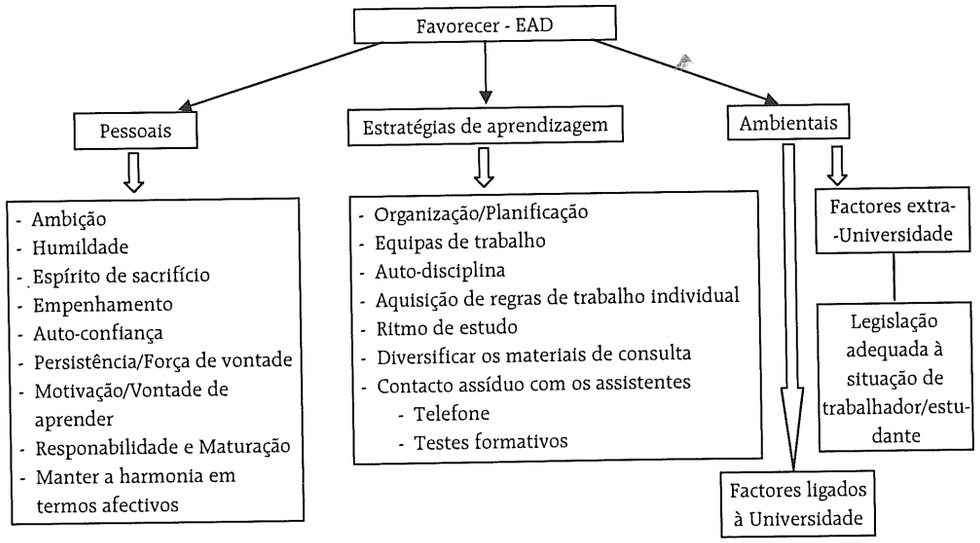


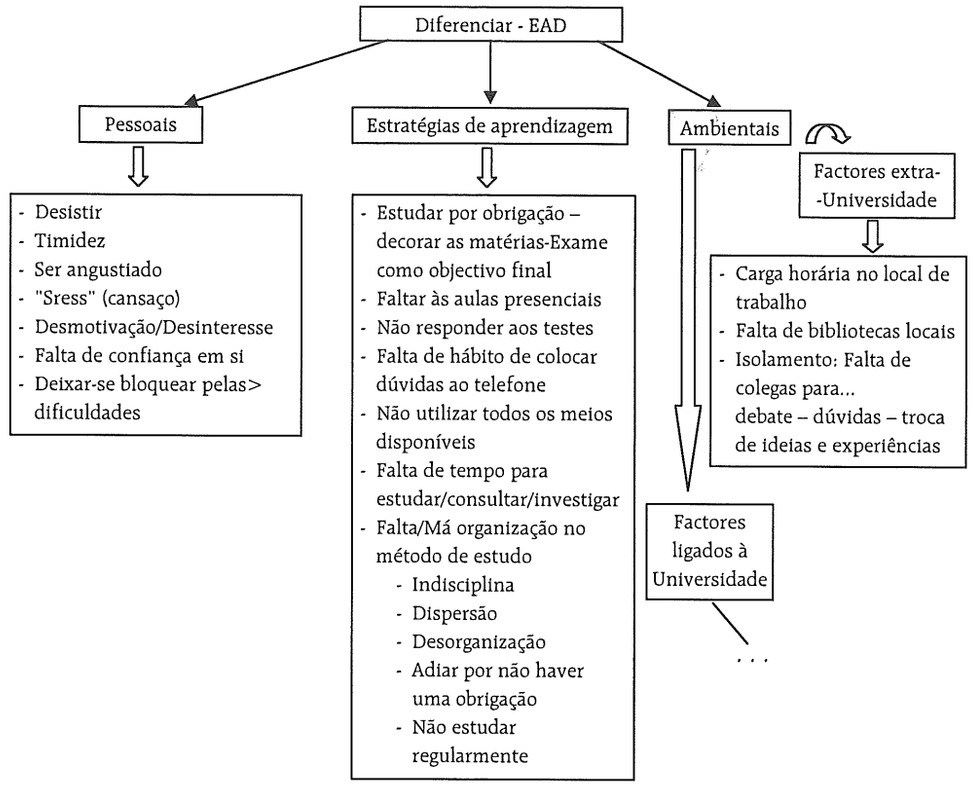
Gráfico 1 – Distribuição das respostas pelas 3 categorias e em função das duas situações em estudo.

O gráfico em epígrafe permite-nos constatar que, em ambas as situações, a categoria que maior peso tem é ***Estratégias de Aprendizagem*, tendo esta um peso superior na situação *Aumentar*. Se, por um lado, a situação *dificultar* dá primazia aos factores *Ambientais*, por outro, a situação *aumentar* realça os factores *Pessoais*.**

Os esquemas 2 e 3 procuram operacionalizar cada uma destas categorias em função das duas situações.



Esquema 2 – Análise qualitativa da pergunta 2: Situação *Aumentar*.



Esquema 3 – Análise qualitativa da pergunta 2: Situação *Dificultar*.

Conclusões

Os sujeitos recorrem ao ensino a distância, quer por iniciativa própria, quer por terem conhecimento das experiências de outros colegas, a fim de adquirirem conhecimentos. Esse recurso pode ser utilizado de uma forma voluntária, ou pode ser resultante de uma imposição institucional que, muitas vezes, se prende com a progressão na carreira. Não podemos esquecer que os seus principais utilizadores são sujeitos que têm já uma vida profissional e muitas vezes familiar constituída. É exactamente por existirem todos estes condicionalismos profissionais e familiares que surge com principal destaque a categoria *Conciliação*, que se prende com o permitir conjugar todos os aspectos da vida. É nesse sentido que alguns afirmam que o *"ensino a distância deixa tempo livre para outras actividades"*. Como é que se consegue isto? Através da *Flexibilidade* que este sistema de ensino comporta e que permite aos aprendentes estudarem de acordo com o seu ritmo, no tempo que têm e sem que para isso necessitem de se deslocar. A *Economia* de dinheiro, de esforço e até de meios logísticos é outro factor muito relevante.

Esta evidência dos resultados parece ir de encontro àquilo que se pretende seja um dos objectivos do ensino a distância, isto é, o permitir aos sujeitos ultrapassar barreiras/ condicionalismos por forma a poderem alcançar mais sucesso pessoal e profissional.

Este sucesso parece depender bastante das *Estratégias de Aprendizagem* que venham a ser adoptadas. É nesse sentido que apontam os resultados da última pergunta. De acordo com eles a necessidade de existir uma boa estratégia de aprendizagem, isto é, *"a organização/planificação"* dos estudos, a *"aquisição de regras de trabalho individual"* e até mesmo o manter um contacto assíduo com os assistentes/tutores, são essenciais para se alcançar o sucesso. Para estes aprendentes, factores como, por exemplo, a "*auto-confiança"*, a *"persistência/ força de vontade"* e a "*motivação/ vontade de aprender"* também são indispensáveis para que o sucesso aconteça.

Referências Bibliográficas

BOURGEOIS,E;NIZET,J.
1999, *Apprentissage et Formation des adultes* (2ª ed.),coll.Éducation et Formation, Paris, PUF.

CARMO, HERMANO
1997, *Ensino Superior a Distância*, col. Temas Educacionais, Lisboa, Universidade Aberta.

CARRÉ, P.
1995, "Cinq propositions... pour faire avancer le sujet" *in Revue d'Education*, nº2,pp. 40-41.
1992, *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris, La documentation Française.

CARRÉ,P; MOISAN,A & POISSON,D.
1996, *L'Autoformation*, Paris, PUF.

CLENET,J
1995, «Accompagnement de l'autoformation et metiers de formateurs » in *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation*, in actas do Deuxième Colloque Européen sur L'autoformation, USTL/CUEEP, pp.186-196.

GIORDAN,A.
1998, *Apprendre !*, Paris, Éditions Belin.

GOULÃO,M.F.
2001, *Ensino Aberto a Distância: Cognição e Afectividade* (Tese de doutoramento), Universidade Aberta, Lisboa.

JÉZÉGOU,Annie
1998, *La formation a distance: Enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*, Paris, L'Harmattan.

LAGARTO, J.
1994, *Formação profissional a distância*, col. Temas Educacionais, Lisboa, Universidade Aberta / IEFP.

ROCHA TRINDADE, A.
1991, *Terms of reference for a european distance education structure*, Lisboa, Universidade Aberta.

ROCHA TRINDADE,A.;RICARDO MARQUES,Mª EMÍLIA; GASPAR, A.
1984, "Ensino a distância: descrição e fundamentos de um sistema". *Revista Sinal*, nº0,8-17.51.

TREMBLAY, Nicole
1995, "Trente ans de recherches", in *Revue d'Education*, nº 2, pp.34-36.

As Naturezas Linguísticas dos Sistemas Computacionais

Nuno M. GUIMARÃES
(Universidade de Lisboa)

Resumo

A partir do momento em que os sistemas computacionais, vulgo computadores e respectivos programas, desenvolveram a capacidade de interacção com os seus utilizadores humanos, generalizou-se a adopção de modelos linguísticos como ponto de partida para a concepção (design) desses sistemas. O desenvolvimento das modalidades de interacção enriqueceu o leque de referências conceptuais com princípios semióticos. A integração de sistemas computacionais em espaços de colaboração interpessoal sugeriu uma ligação forte às perspectivas da teoria da linguagem que a colocam no espaço da acção. Linguagem, acção, comunicação e interpretação são dimensões centrais de toda a concepção dos actuais e futuros sistemas informáticos.

1. Introdução

No final dos anos 70 e início da década de 80, há cerca de um quarto de século, foram dados passos decisivos na inovação e generalização da computação pessoal. Após um período marcado por uma evolução centrada na capacidade de cálculo, o desenvolvimento dos microprocessadores e a concepção das máquinas mono-utilizador, associados ao aparecimento dos dispositivos de interacção que hoje conhecemos (rato, ecrã gráfico, para além do previamente existente teclado), o computador pessoal e o espaço de trabalho individual tornaram-se o modelo geral de utilização de sistemas computacionais até aos dias de hoje.

Neste percurso adquiriu especial relevância uma disciplina, ou agregado de disciplinas, designada de Interacção Pessoa-Máquina (Human Computer Interaction) [Baecker87, Baecker92].

No seio da disciplina de Interacção Pessoa Máquina foram sucessivamente criados vários fundamentos da concepção, organização e avaliação das interfaces entre utilizadores humanos e programas informáticos. Entre estes fundamentos encontramos perspectivas gerais sobre a relação entre utilizador, sistema e conceptor (designer), sistematizações e classificações de dispositivos e estilos de interacção, com as correspondentes definições de requisitos, metodologias de teste e avaliação e modelos de organização dos elementos de programação, software, que concretizam as várias interfaces [Guimarães92].

Veremos na secção seguinte que a ideia de linguagem é primordial no desenvolvimento dos conceitos e modelos de interacção pessoa-máquina.

Para além da linguagem como alicerce conceptual da interacção pessoa-máquina, emergem desde cedo algumas relações adicionais em domínios mais específicos dos sistemas computacionais. Dois espaços de investigação e invenção, fortemente relacionados e correlacionados, que adquiriram crescente relevância na última década do século XX são os sistemas hipertexto/hipermédia e os sistemas cooperativos. Estes dois tipos de sistemas serão mencionados na secção "As Linguagens da Interacção em Grupo e Cooperação", onde se ilustra a

relação entre modelos de argumentação, tipicamente originários da, ou de uma, análise linguística e sistemas computacionais, ou mesmo teorias da linguagem enquanto fundamento conceptual do suporte computacional à colaboração e conversação entre utilizadores mediados por sistemas informáticos.

Um terceiro nível de associação entre o universo da linguagem e o dos sistemas computacionais, este talvez apenas emergente, mas decerto inevitável, é aquele que resulta da génese e desenvolvimento de novos meios (media) e correspondentemente de uma nova, ou novas linguagens. A integração, manipulação, reutilização e *repurposing* de elementos de informação multimédia gera espaços de criação e produção onde os fundamentos da retórica, da interpretação e da semiótica se tornam elementos activos na concepção, na análise e na crítica destes novos media. Esta terceira dimensão será mencionada na secção "Criação e Transformação dos Significados".

As três secções mencionadas, necessariamente breves, ilustram linhas de proximidade, analogia e interacção entre a concepção das interfaces dos sistemas computacionais e várias dimensões da linguagem e das suas teorizações. Na conclusão fazemos uma breve síntese desta sequência de ilustrações.

2. A Linguagem nas Interfaces Pessoa Máquina

A interface de um sistema computacional, vulgo a interface de um programa, é a parte ou componente desse programa que gere a interacção com o seu utilizador humano. Um computador pessoal dotado dos dispositivos de interacção tradicionais (ecrã, teclado e rato), possibilita a existência de um conjunto variado de estilos de interacção [Preece88]. A construção das interfaces de acordo com um ou outro estilo pressupõe uma organização funcional – "que elemento faz o quê?", "que sub-elementos tem cada elemento?", etc., dos elementos da interface dos programas.

Desde cedo que os modelos funcionais para a concepção e desenvolvimento de interfaces se basearam em modelos linguísticos [Akraajian 84, Coutaz 85, Green 85]. De acordo com estes modelos – ainda hoje genericamente aceites – uma interface contempla elementos léxicos, sintáticos e semânticos.

O designado nível léxico de uma interface corresponde aos eventos elementares gerados pelos utilizadores através dos dispositivos de interacção – "cliques" e movimentos do rato, palavras introduzidas pelo teclado.

A agregação de eventos em expressões de interacção válidas é baseada na aplicação da estrutura sintática da interface. Através desta estrutura definimos as frases possíveis de construir a partir do "léxico" de eventos básicos.

Finalmente o que se designa por nível semântico de uma interface corresponde à expressão do significado das interacções que é oferecida ao utilizador. A validade sintática de uma indicação pode não ter correspondência numa acção semânticamente válida ou aceitável (por exemplo "apagar ficheiro", sendo uma frase aparentemente válida pode não ser executável se o ficheiro estiver protegido).

Esta hierarquia de níveis de base linguística suportou assim desde cedo a criação de bibliotecas de componentes de software e de metodologias de concepção e desenvolvimento de interfaces.

3. As Linguagens da Interacção em Grupo e Cooperação

O desenvolvimento dos sistemas interactivos nas dimensões propiciadas pelas capacidades multimédia e pelo desenvolvimento das redes de computadores conduziu ao aparecimento dos primeiros sistemas hipertexto e hipermédia multiutilizador que rapidamente se constituiram como espaços de colaboração em grupo [Kraemer88].

Apesar da variabilidade de objectivos e funcionalidades dos sistemas hipermédia cooperativos, a partilha de estruturas de informação facilitada por uma infraestrutura computacional partilhada conduziu à concepção de ambientes de colaboração destinados a suportar estilos específicos de interacção em grupo. Dois destes estilos, ou classes, de interacção em grupo adquirem especial relevância quando pensamos na contrapartida linguística: os sistemas de argumentação e sistemas de gestão de fluxos de trabalho (*workflow*).

3.1. Sistemas de argumentação

A classe dos sistemas de argumentação (argumentation systems) foi desenvolvida em vários projectos de investigação com os objectivos, entre outros, de suportar a escrita cooperativa, a decisão em grupo e o suporte à criação e gestão da "memória organizacional". O fundamento de qualquer sistema de argumentação é a adopção de um modelo de argumentação base, se assim quisermos designar, de base linguística ou retórica, sobre o qual se terá de desenvolver o processo de colaboração. Uma referência clássica neste domínio é o modelo IBIS (Issue Based Information Systems) que pressupõe a organização de um processo argumentativo à volta de três tipos básicos de elementos retóricos – Issues, Positions e Arguments. O modelo é no entanto claramente independente da sua realização computacional [Conklin88].

Uma abordagem mais elaborada foi proposta e sucessivamente refinada em [Streitz89, Streitz93] e suporta-se nos trabalhos de Stephen Toulmin [Toulmin58] sobre a lógica e linguagem. Os sistemas de argumentação desenvolvidos incorporam o modelo, ou "esquema", de Toulmin (Claim, Stated Reason, Grounds, Unstated Warrant, Backing, ...), como modelo base do processo argumentativo e deve ser a partir dos elementos definidos nesse modelo que a discussão/cooperação decorre.

Independentemente do sucesso dos sistemas de argumentação do ponto de vista da sua usabilidade [Bernstein93], fundamentalmente condicionada pela explicitação forçada dos mecanismos meta--linguísticos que presidem a essa argumentação, é patente a integração entre essa família de teorias e modelos e a concepção dos sistemas computacionais.

3.2. Sistemas de *Workflow*

Os sistemas de *workflow* [Mohan96], ou sistemas de gestão de fluxos de trabalho, desenvolvidos e disseminados intensivamente durante os anos 90, destinam-se a suportar computacionalmente a execução de tarefas executadas por grupos de utilizadores em ambientes organizacionais. Na generalidade, os sistemas de *workflow* baseiam-se na modelação/descrição dessas actividades cooperativas, e na existência de um sistema de activação, sequenciação e controlo da execução das actividades elementares.

Um dos sistemas representativos e inspiradores desta classe de sistemas computacionais modela a cooperação entre utilizadores como conversações (Action Workflow [Mora92]). Ora estas interacções conversacionais são guiadas pelos fundamentos da teoria da linguagem expressos por J. Searle [Searle69], através da qual uma interacção corresponde a um conjunto de actos de fala (*speech acts*), obedecendo a protocolos bem determinados definidos por classes de conversações.

A integração da teoria dos actos de fala na concepção dos sistemas cooperativos como os sistemas de workflow é um caso particular do conjunto de orientações conceptuais propostas por Winograd e Flores em [Winograd86], onde a noção de "acoplamento estrutural" (*structural coupling*) entre a cognição humana e os artefactos computacionais é desenvolvida com profundidade.

4. Criação e Transformação dos Significados

Em complementaridade com a projecção dos modelos linguísticos e teorias da linguagem na concepção e organização da interacção, existe um outro espaço de relacionamento entre o conhecimento da linguagem e da comunicação e os sistemas computacionais. Trata-se da análise e crítica dos novos "textos" ou estruturas de informação multimédia que podemos actualmente construir, manipular e transformar.

A noção da retórica hipertextual e o seu estudo emergiu desde cedo na análise das consequências da não-linearidade na escrita [Delany91]. A elaboração de modelos e orientações retóricas na construção de estruturas hipermédia é actualmente uma linha de investigação consolidada [Liestøl 94], [Sparacino00].

Um dos factores decisivos da explosão de oportunidades criativas associada aos novos media deriva das capacidades entretanto desenvolvidas de segmentação, indexação e transformação ou "*repurposing*" das estruturas de informação.

A segmentação de vários tipos de informação (texto, audio, video) baseia-se genericamente na capacidade de detecção e extração de elementos característicos (*features*) dessa informação [Hampapur94], [Chai03]. Exemplos de elementos são a ocorrência de determinadas palavras ou frases, sons ou silêncios, imagens ou movimentos de câmara. A indexação suporta-se na adição de metadados (dados que descrevem dados) a esses elementos de informação. Exemplos destes metadados são indicações de forma ou conteúdo. A transformação ou "*repurposing*" baseia-se (por exemplo) na combinação ou recombinação de elementos de informação com base na sua descrição, e de acordo com regras de natureza retórica que presidem à construção de significados [Davis94].

Uma vez disponíveis estes mecanismos computacionais de desconstrução e construção de estruturas de informação torna-se evidente a relação com as teorias semióticas e da interpretação. A interacção entre um "leitor" e um "texto" num ambiente computacional que permite e participa na transformação instantânea desse texto oferece novas perspectivas à noção de "obra aberta" [Eco76] e respectiva interpretação [Eco92].

5. Conclusão

Esta breve sequência de ilustrações da relação entre a linguagem e os artefactos computacionais tem como argumento central a ideia de que esses artefactos são dispositivos cognitivos e que a interacção pessoa-máquina tem como chave, repetindo a citação acima apresentada, o "acoplamento estrutural" entre pessoa e artefacto [Winograd86]. Este é o fundamento de um dos objectivos últimos dos sistemas computacionais, a expansão da inteligência humana [Engelbart 88], [Levy90].

É também relevante salientar que estas ilustrações parecem demonstrar que é mais significativa a integração do conhecimento sobre a linguagem com os fundamentos da concepção de sistemas computacionais do que a replicação das capacidades linguísticas em sistemas computacionais. Apesar do óbvio interesse do desenvolvimento das capacidades de processamento de linguagem natural, por exemplo, esta análise pretende salientar que a contribuição de disciplinas como a linguística, a sociolinguística, a filosofia da linguagem, a retórica, a semiótica ou a teoria da interpretação é antes mais essencial para o progresso na concepção e construção de sistemas computacionais adaptados aos seus utilizadores e aos seus contextos de utilização. Da experiência passada e da antecipação do futuro podemos concluir que estes cruzamentos interdisciplinares propiciam um programa de investigação rico de oportunidades para a reflexão e criatividade.

Nota Final

Este artigo foi suscitado por uma homenagem à Professora Maria Emília Ricardo Marques. Através dos seus convites e motivação, vivi desde o início dos anos 90 uma colaboração rica e fértil com a Universidade Aberta, através da qual procurei dar um pequeno contributo para a compreensão dos novos sistemas computacionais tendo recebido em troca diversas perspectivas sobre a linguagem, a comunicação, a educação, os novos media, etc. Graças à iniciativa da Professora Maria Emília Marques, em cursos, projectos, orientações e arguições de teses ou conferências, fui renovando o interesse pelo estudo da linguagem como referência enriquecedora da concepção de artefactos computacionais, uma concepção que tem afinal implícita uma visão humana do mundo, nos sentidos individual, social e ético. E deste interesse retiro ainda e sempre um enorme prazer intelectual.

Referências

[Akraajian 84] Akraajian, R.A. and R.M. Harnish, Lingui cs – An Introduction to Language and Communication, MIT Press, 1984.

[Auramaki88] Esa Auramäki, Erkki Lehtinen, Kalle Lyytinen, A speech-act-based office modeling approach, ACM Transactions on Information Systems (TOIS), Volume 6 Issue 2, April 1988.

[Baecker87] R.M. Baecker and W.A. Buxton, Readings in Human-Computer interaction, Morgan Kaufmann, 1987.

[Baecker93] R.M. Baecker and W.A. Buxton, Readings in Groupware and CSCW, Morgan Kaufmann, 1993.

[Bernstein93] Mark Bernstein, Catherine C. Marshall, Norbert Streitz, Argumentation in action, Proceedings of the fifth ACM conference on Hypertext, December 1993.

[Bush 88] V. Bush. As We May Think. Irene Greif, editor, Computer Supported Collaborative Work: A Book of Readings, 17-35, Morgan Kaufman Publishers, 1988.

[Chai03] Wei Chai, Barry Vercoe, Music and digital libraries: from users to algorithms: Structural analysis of musical signals for indexing and thumbnailing, Proceedings of the third ACM/ IEEE-CS joint conference on Digital libraries, May 2003.

[Conklin88] Jeff Conklin, Michael L. Begeman, gIBIS: a hypertext tool for exploratory policy discussion, ACM Transactions on Information Systems (TOIS), Volume 6 Issue 4, October 1988.

[Coutaz 85] J. Coutaz, Abstractions for User Interface Design, IEEE Computer, Setembro 1985.

[Davis94] Marc Davis, Media streams: representing video for retrieval and repurposing, Proceedings of the second ACM international conference on Multimedia, October 1994.

[Delany91] P. Delany and G.P. Landow, Hypermedia and Literary Studies, MIT Press, 1991.

[Eco 92] Os limites da interpretação. Lisboa: Difel, 1992.

[Eco76] Obra aberta, Difel, 1989 (da edição de 1976).

[Eco91] Semiótica e Filosofia da linguagem. Lisboa: Difel, 1991.

[Engelbart 88] D. Engelbart and W. English. A Research Center for Augmenting Human Intellect. In Irene Greif, editor, Computer Supported Collaborative Work: A Book of Readings, 81-103, Morgan Kaufman Publishers, 1988.

[Foley 82] J.D. Foley and A. Van Dam, Fundamentais of Interactive Computer Graphics, Addison-Wesley, 1982.

[Green 85] M. Green, Report on Dialogue Specification Tools. In UIMS, G.Pfaff (ed.), pp 7-20, Springer Verlag, Berlin, 1985.

[Hampapur94]A. Hampapur, T. Weymouth, R. Jain, Digital video segmentation, Proceedings of the second ACM international conference on Multimedia, October 1994.

[Hartson 89] H.Rex Hartson, User Interface Management Control and Communication, IEEE Software, 6:62-70, Jan 1989.

[Kraemer88] Kenneth L. Kraemer, John Leslie King, Computer-based systems for cooperative work and group decision making, ACM Computing Surveys (CSUR), Volume 20 Issue 2, July 1988.

[Liestøl 94] Gunnar Liestøl, Aesthetic and rhetorical aspects of linking video in hypermedia Proceedings of the 1994 ACM European conference on Hypermedia technology, September 1994.

[Mohan96] C. Mohan, State of the art in workflow management research and products, ACM SIGMOD Record, Proceedings of the 1996 ACM SIGMOD international conference on Management of data, Volume 25 Issue 2, June 1996.

[Mora92] Raul Medina-Mora, Terry Winograd, Rodrigo Flores, Fernando Flores, The action workflow approach to workflow management technology, Proceedings of the 1992 ACM conference on Computer-supported cooperative work, December 1992.

[Myers 89] Brad Myers, User Interface Tools: Introduction and Survey, IEEE Software, 15-23, Jan 1989.

[Searle69] John Searle, Speech Acts, Cambridge University Press, 1969.

[Shneiderman 82] B. Shneiderman, Designing the User Interface, Addison-Wesley, 1987.

[Sparacino00] Sparacino F; Davenport G; Pentland A, Media in performance: Interactive spaces for dance, theater, circus, and museum exhibits, IBM Systems Journal, v. 39 no. 3-4, 2000, p. 479-510.

[Streitz89] N. Streitz, J. Hannemann, and M. Thuering. From Ideas and Arguments to Hyperdocuments: Traveling through Activity Spaces. In Proceedings of Hypertext'89, ACM, 343-364, Novembro 1989.

[Streitz93] Norbert Streitz, Jörg Haake, Jörg Hannemann, Andreas Lemke, Wolfgang Schuler, Helge Schütt, Manfred Thüring, SEPIA: a cooperative hypermedia authoring environment, Proceedings of the ACM conference on Hypertext, December 1993.

[Sullivan91] J.W. Sullivan and S.W. Tyler, Intelligent User Interfaces, ACM Press, 1991.

[Toulmin 58] Stephen Toulmin, The Uses of Argument, Cambridge University Press 1958.

[Winograd86] T.Winograd and F.Flores, Understanding Computers and Cognition, Addison Wesley, 1986.

[Levy90] P. Levy, Les Technologies de l'Intelligence, Éditions La Découverte, 1990.

Sagres, lugar mítico da memória

Maria Isabel JOÃO
(Universidade Aberta)

Domina-se, da rocha, o vasto mar
que, pertinaz, se encapela
no torvo desespero de a galgar!
E ao topo dela
— diante
da amplidão infinita —
o Infante, grave, medita.[1]

Os versos são do poeta nacionalista Silva Tavares que, a convite da Comissão Executiva dos Centenários, os escreveu em 1940, para serem recitados nas cerimónias que decorreram em Sagres. A imagem é sugestiva e evoca a pintura de José Malhoa, de 1905, em que D.Henrique aparece sentado numa rocha em atitude de profunda meditação. O promontório agreste e o mar revolto ao fundo são dominados pela figura negra, de gesto largo, recolhida nos seus pensamentos. O Sonho do Infante é o título desta obra do mestre Malhoa que o imagina retirado do bulício do mundo, na extrema solidão de um cabo onde a terra acaba e o mar começa.

Já em 1898 o escritor brasileiro Olavo Bilac tinha dedicado um poema ao Infante D. Henrique e aos descobrimentos portugueses, justamente intitulado *Sagres*. Nele, o Infante é evocado como um homem "casto", "forte", "duro" e "calmo", com a "alma de um sonhador", mas vivendo como um "vulcão", cujo fogo interior o nutre e o devora. Da sua mente prodigiosa, no ermo promontório, brota a visão do mundo que, do Ocidente ao Oriente, seria sulcado pelas naus portuguesas. A inspiração romântica do poema é bem evidente em tópicos como a noite, a bruma que foge, as visões que transformam o Infante, a meditar, num fantasma, por entre as rochas abruptas. Sagres é o berço de um sonho que permitiu abrir novos mundos ao mundo.

Os poetas captam melhor do que ninguém o essencial dos mitos, a que a pintura consegue, por vezes, dar uma expressão iconográfica feliz. A importância de Sagres no imaginário contemporâneo, nacional e estrangeiro, é indissociável da figura do homem que ficou para a história como principal impulsionador dos descobrimentos portugueses. Escritores antigos referiram-se àquela região que era considerada o extremo da terra habitada, o Sacrum Promontorium da época romana. Os limites não são muito claros, mas abrangiam uma área que engloba actualmente os cabos de Sagres e de São Vicente ou, até mais do que isso, "toda a espécie de península desde a linha de Silves-Alzejur para sudoeste"[2]. Lugar propício aos encontros dos deuses, a vários cultos e crenças, São Vicente foi objecto de adoração numa ermida situada no cabo que tomou o seu nome. Mas, de facto, somente quando a aura gloriosa do Infante foi projectada em Sagres este lugar se tornou uma referência obrigatória da memória colectiva.

D. Henrique a quem foi atribuído o cognome de Navegador, apesar de ter navegado pouco ao longo da sua vida, também é identificado como o Infante de Sagres ou o Solitário de Sagres. As expressões resultam da polarização do Infante naquela zona do sudoeste algarvio, que a investigação mais aprofundada das fontes veio demonstrar ser incorrecta. Mas a imagem romântica do herói solitário, verdadeiro Hércules capaz de arcar com tão grandes trabalhos que, no dizer de Zurara,

"quebrantavam as altezas dos montes", casa bem com aquele lugar sobranceiro ao oceano, batido pelos ventos rijos da nortada. Três ordens de problemas têm estado na base de intermináveis debates e polémicas entre os historiadores:

1) Qual foi o fulcro do interesse do Infante D. Henrique por Sagres e o papel que o local teve como residência e ponto de escala nos seus itinerários pelo país;
2) a construção da Vila do Infante, cuja data de edificação, localização e características urbanísticas são altamente problemáticas, sugerindo alguns autores que se trataria, afinal, de duas vilas henriquinas, em vez de uma;
3) a famosa Escola de Sagres, ponto de reunião de sábios e de mestres em várias artes importantes para a navegação, que teria tido como local privilegiado de implantação o promontório onde o Infante sonhava com terras ignotas.

Vamos, em seguida, traçar um quadro breve da forma como a historiografia, desde as crónicas quatrocentistas à actualidade, e as grandes celebrações nacionais contribuíram para transformar Sagres num lugar mítico da memória. A lenda sobreleva os factos, mas isso não diminui o valor de Sagres como símbolo de uma gesta colectiva que levou os Portugueses a aventurar-se nos caminhos do mar.

No rasto da lenda

Na obra do cronista Gomes Eanes de Zurara se encontram os primeiros elementos para a associação entre o Infante e Sagres. Refere ele que na altura em que escreve a *Crónica de Guiné* se construía uma Vila ao cabo de São Vicente, a mando de D. Henrique, para trato de mercadores e ponto de apoio à navegação que vinha do Mediterrâneo para o Atlântico. Esclarece, aliás, que o propósito desta Vila era constituir um entreposto do género de Cádiz, onde os navios tivessem abrigo para todos os ventos e pudessem dispor de pilotos e mantimentos. Esta passagem levou o contra-almirante espanhol, Júlio Guillen, a especular que se trataria de criar um grémio idêntico ao Colegio de Pilotos Vizcainos que, segundo a tradição, teria existido em Cádiz e de que resta como prova documental uma Cédula Real de 1500[3].

Sobre a residência e a escola, o cronista nada diz e quanto à Vila é muito vaga a sua localização. Porém, há outro aspecto importante na obra de Zurara que é o interesse de D. Henrique pela Universidade de Lisboa, à qual deixou casas e uma verba para que fosse ministrada a cadeira de Teologia. Nada refere sobre a sabedoria do Infante, se bem que haja uma subtil associação com Atlas, o gigante, que sustinha o céu com os seus ombros "pela grande sabedoria que em ele havia acerca dos movimentos dos corpos celestiais"[4]. É natural que o príncipe também gostasse de conhecer os movimentos dos astros e tivesse interesse pela Astrologia. A figura descrita por Zurara é a de um homem que "se deleitava muito no trabalho das armas" e profundamente religioso, com grande reverência por todas as coisas sagradas. Não é a de um sábio nem de alguém especialmente motivado pelas ciências.

Um manuscrito deixado inédito por Duarte Pacheco Pereira veio acrescentar um elemento importante para a lenda da escola. Menciona que o Infante mandou vir da ilha de Maiorca um mestre Jácome, especialista em cartas de marear, para ensinar o seu ofício aos Portugueses[5]. Não subsistem hoje dúvidas de que a cartografia portuguesa seguiu na esteira da tradição mediterrânica e, em particular, catalano-maiorquina para a elaboração das suas primeiras cartas[6]. Parece não ser de pôr de lado a vinda de um mestre nesta arte para Portugal a convite do Infante, uma vez que

João de Barros repete a informação. Não obstante, muitos problemas têm sido colocados em relação à identificação do referido Jácome ou Jaime de Maiorca, que já se pretendeu ser um filho do judeu Abraão Cresques, geralmente considerado o autor do Atlas Catalão de 1375. Mas mais importante do que a verdadeira identidade do mestre é o facto de ser neste episódio que se foi buscar o principal argumento para fundamentar a existência de uma escola. Pois, se havia ensino teria de existir um espaço apropriado para o efeito.

João de Barros, já distanciado da época em que viveu o Infante, reúne os testemunhos e acrescenta da sua pena alguns retoques significativos. Na senda de Zurara, refere a sua casa como um local de acolhimento e de boa criação de muitos fidalgos, de tal modo que se pode dizer que foi uma "escola de virtuosa nobreza"[7]. Não se trata de uma escola no sentido literal do termo, mas de um centro de cortesãos que o Infante liberalmente mantinha como qualquer grande senhor. Adiante menciona o referido mestre Jácome de Maiorca que descreve como um "homem muito douto na arte de navegar, que fazia cartas e instrumentos", que veio com o propósito expresso de ensinar o seu mister aos oficiais portugueses. Além das letras sagradas, apresenta o Infante como um estudioso das letras humanas, principalmente da ciência da Cosmografia.

Os contornos do sábio e o prenúncio da famosa escola começam a desenhar-se, mas o humanista Damião de Góis veio dar uma pincelada forte neste quadro[8]. A empresa das navegações não foi revelada ao Infante por inspiração divina, como queria a tradição. Ela foi um resultado do seu esforço e do trabalho de estudo, visto que lia continuamente os autores antigos. Acreditava no que escreviam aqueles homens, mas também não se coibia de duvidar, como se deve fazer com tudo o que deriva do juízo humano. Assim, mandou naus armadas à sua custa descobrir de novo rotas que já teriam sido trilhadas por povos da Antiguidade, cuja memória estava perdida entre os homens. Mas não se limitava aos textos, colhia também informações junto dos Mouros práticos nas coisas de África. O escopo do Infante estudioso, principalmente de Astrologia e Cosmografia, conhecedor dos livros antigos e atento às realidades práticas está completo. De forma consistente com o que refere sobre os estudos e o esquecimento de antigas navegações, é o primeiro autor a atribuir ao Infante o plano de atingir a Índia.

No que se refere ao barlavento algarvio, o cronista é muito explícito quando afirma que, após o regresso do cerco de Ceuta, escolheu para sua morada e residência uma parte do Algarve, no cabo de São Vicente, chamado pelos antigos Sacrum Promontorium, que em português vulgar quer dizer Cabo Sagrado, donde deriva a corruptela Sagres. Acrescenta ainda que, no sítio de Sagres, fundou uma vila a que pôs o nome de Terça Nabal, a que também chamam vila do Infante. Damião de Góis foi o principal responsável pela imagem renascentista do Infante D. Henrique, donde provém boa parte da lenda da sabedoria e do interesse pelas ciências. No seu texto se encontra ainda fundamento para polarizar o Infante em Sagres.

Deste modo, a herança dos cronistas referidos vai traduzir-se em diferentes visões do Infante D. Henrique nos autores contemporâneos: um homem ainda medieval, desejoso de bem servir a Deus e ao seu Rei, combatendo os infiéis, ou o homem moderno, movido pela curiosidade e a busca do conhecimento, com um espírito de investigação sistemática e capaz de se rodear dos indivíduos mais capazes para o ajudar a realizar o seu empreendimento. Acrescentar a sua fazenda e a sua importância como grande senhor do Reino estão presentes em ambos os casos. Porém, uma corrente hagiográfica, que remonta a Francisco José Freire, da congregação de São Filipe de Nery e o seu primeiro biógrafo, defendeu a ideia de uma figura de tal modo imaculada que não podia ser manchada pelo interesse pessoal e material. Mas os esquemas, demasiado redutores, não são capazes de surpreender a complexidade dos homens, para mais tratando-se de uma época

de transição. Por isso, alguns procuraram, na senda aberta por Oliveira Martins, amalgamar diferentes características para desenhar a personalidade rica e contraditória de um homem situado entre as idades medieval e moderna.

Os feitos de África foram suplantados pelos da Ásia e o interesse dos cronistas centrou-se noutras paragens. A figura do Infante tornava-se mais remota e, como refere o ditado, "quem conta um conto acrescenta um ponto". Os autores iam retocando ao sabor da sua imaginação e sensibilidade os relatos anteriores. Nos *Dialogos de Varia Historia*, de Pedro Mariz, editado pela primeira vez em 1594, à profunda erudição e diligência de D. Henrique tinha-se ficado a dever a demonstração de que havia antípodas e a zona tórrida era habitada, além do princípio do descobrimento do riquíssimo Oriente[9]. A vontade de conquistar a glória e honra de ser o primeiro descobridor e conquistador de gente idólatra é a principal razão para o Infante se lançar para além do mundo conhecido e enfrentar tantas dificuldades. Obteve junto dos Mouros de Ceuta informações confusas sobre as regiões mais ao Sul, o deserto do Sahara e a região da Guiné, mas soube interpretá-las à luz das especulações e considerações matemáticas, em que tinha trabalhado muito[10]. A Matemática aparece, deste modo, a juntar-se aos conhecimentos de Astrologia e Cosmografia. Salienta também a protecção que teria dado à Universidade e atribui-lhe a reforma dos respectivos estudos, o aumento das suas rendas e privilégios, bem como a ordem para que fossem elaborados os estatutos. Coloca o Infante a residir na sua Vila de Sagres, por ser um "lugar mais acomodado a suas proveitosas contemplaçoens, diligencias, e descubrimentos"[11]. Contudo, não há ainda qualquer referência a uma escola naquele local.

Os autores seiscentistas portugueses pouco acrescentam aos relatos anteriores. Manuel de Faria e Sousa, numa obra publicada em 1628, em Madrid, resume a legenda do Infante em termos bem expressivos: "Valeroso Principe y sabio y santo y digno de su origen"[12]. O Infante ter-se-ia dado muito ao estudo da Matemática e viveu em Sagres, onde terminou os seus dias.

Em 1660, D. Francisco Manuel de Melo, numa das *Epanáforas*, segue a tradição já estabelecida dos amplos estudos e conhecimentos do Infante e refere que fundara uma vila, na angra de Sagres, à qual teria dado o nome de Terça Nabal[13]. Associa a designação da vila ao vocábulo tercena que significa tanto um armazém ou depósito de mercadorias, perto de um cais, como um estaleiro de conserto de navios[14]. Esta expressão, também grafada como Terçanabal e Terça Naval nas obras posteriores, foi objecto de minuciosas pesquisas e reflexões eruditas no século XX. A maior parte dos autores defendeu que era anterior à época do Infante, provavelmente de origem árabe e de significado discutível[15]. De qualquer modo, a ideia da tercena manteve-se na memória e alguns autores falarão de um arsenal na zona de Sagres, integrado no complexo de apoio à navegação que o Infante teria mandado construir no local.

Segundo Duarte Leite foi na Inglaterra que surgiu, pela primeira vez, uma referência à escola de Sagres. Em 1625, no *Hakluytus Posthumus* de Samuel Purchas pode ler-se: "He also from Majorca caused one Master James, a man skilled in navigation and in cards and sea instruments, to be brought, to Portugal inthere at his charge, as it were, to erect a school of marinership and to instruct his countrezmen in that misterie"[16]. Inspirou-se em João de Barros para a vinda do mestre maiorquino, mas foi mais longe quando imaginou que se tratava de construir uma escola náutica para ensinar os marinheiros. A ideia parecia de tal modo lógica que, apesar de não ser comprovada pelos documentos conhecidos, nem antes nem depois da invenção de Purchas, passou a fazer parte da memória. A favor dela estão diversos factores que se foram entrelaçando com o tempo: a grande sabedoria que era atribuída ao Infante; o seu interesse em proteger os Estudos Gerais, em Lisboa; a vinda do mestre em cartas de marear e instrumentos

náuticos; finalmente, a ideia bastante enraizada de que os descobrimentos não se fizeram a acertar, mas iam os nossos marinheiros bem ensinados e providos de instrumentos e regras de astrologia e geometria, como refere Pedro Nunes[17]. Assim, todos os elementos se articulam para dar força à ideia da escola que, naturalmente, teria de se localizar no sítio onde o Infante construíra a sua vila.

A lenda não deixou de ser embelezada com novos contributos. A escola cresceu de tamanho e de importância, bem como o número de sábios e de mestres reunidos pelo Infante em Sagres. Daí para as invenções extraordinárias imputadas ao labor daquela escola ou do próprio Infante foi um passo. Em 1712, o cosmógrafo-mor Manuel Pimentel atribui-lhe a invenção das cartas planas quadradas que, afinal, como demonstrou António Barbosa nunca existiram[18]. No século das Luzes já está bem firme e estabelecida a ideia dos profundos estudos patrocinados por D. Henrique, de tal modo que servem de exemplo no diploma pombalino que, em 1761, fundou o Colégio dos Nobres.

Mas é no início do século XIX, numa história dedicada aos matemáticos portugueses e estrangeiros domiciliados em Portugal ou nas suas conquistas, que António Ribeiro dos Santos compõe o quadro mais fantasioso[19]. O Duque de Viseu foi quem primeiro se dedicou às especulações matemáticas que até ali careciam de uma aplicação prática. A ligação desses estudos, que cultivou com um "ardor extraordinário", à Cosmografia e à Náutica foram determinantes para que concebesse o "grandioso projecto do descobrimento de novos mares e Costas de Africa, com que se abrisse caminho para a India". Para poder realizar os seus planos, deixou a Corte e foi fixar residência no lugar de Sagres. Ali erigiu um observatório astronómico, o primeiro de Portugal, e chamou a si muitos sábios, capitães animosos, pilotos experimentados e mestres de navegação, chegando de toda a Europa estrangeiros ilustres que lhe vinham oferecer os seus serviços. Com eles edificou, no seu Paço, uma escola de estudos e aplicações matemáticas, e um seminário de Geógrafos, de Astrónomos e de Náuticos; melhorou alguns dos instrumentos náuticos; inventou, ou pelo menos, aperfeiçoou o astrolábio e o "nocturlábio", além de ter aplicado mais eficazmente o uso da bússola às navegações oceânicas. A admiração de Ribeiro dos Santos pelo Infante leva-o a lamentar que Camões somente lhe tenha dedicado uma breve menção no seu poema e a terminar em verso a sua memória. Algumas estrofes estabelecem a ligação com Sagres, já plenamente transformado no centro das investigações, dos estudos e das navegações henriquinas. Assim, do "alto Liceu de Sagres" nasce a ciência náutica, dali raiam as luzes que irão guiar para novos mundos Colombo e o invicto Gama.

A lenda de Sagres prossegue o seu caminho glorioso na primeira metade do século XIX. A revista *Universo Pittoresco* publica, em 1844, uma biografia do Infante D. Henrique, onde resume o que temos vindo a relatar e se apoia na autoridade do erudito Cardeal Saraiva para afirmar que fundara em Sagres uma escola de Matemática, Cosmografia e Náutica[20]. Ali se fariam observações astronómicas, se projectariam as cartas hidrográficas, se fabricariam instrumentos próprios para observar o sol e os astros, se trabalharia para aperfeiçoar a construção naval. Daquele local sairiam os hábeis navegadores portugueses, admirados em toda a Europa.

Alguns anos antes, em 1839, o então visconde de Sá da Bandeira e ministro da Marinha mandou colocar em Sagres uma lápide com o escudo de armas do Infante, tendo à direita uma esfera armilar e à esquerda um navio à vela, com uma inscrição em latim e português. Nela se referia as altas virtudes do homenageado e o palácio, a famosa escola de cosmografia, o observatório astronómico e as oficinas de construção naval que erguera naquelas paragens.

Rebelo da Silva, numa série de artigos no *Archivo Pittoresco*, em 1866, refere o "desterro voluntário e laborioso de Sagres" e a quase solidão em que vivia o Infante[21]. Apesar disso, considera que aquele lugar se ia tornando um empório mercantil e os portos do Algarve eram visitados por navios genoveses, maiorquinos, catalães e venezianos que vinham em busca de notícias e mercadorias[22]. Igualmente, faz eco de que convertera Sagres "quasi em eschola e seminario de estudos e aplicações mathematicas"[23]. O quase parece indicar que Rebelo da Silva tinha alguma reserva em relação ao assunto, o que não será o caso do historiador inglês R. H. Major na obra que publicou dois anos depois.

Major foi o responsável pelo cognome de Navegador e pela projecção internacional da figura do Infante, na segunda metade do século XIX. A sua obra foi vertida para português em 1876 e tornou-se também em Portugal uma referência obrigatória de todas as obras de divulgação sobre o Duque de Viseu e os descobrimentos portugueses. Major subscreve a ideia da escola de Sagres e defende que o facto de não existirem vestígios das construções edificadas pelo Infante se teria ficado a dever à destruição provocada pelo terramoto de 1755. Uma opinião que também já tinha sido aventada por Ferdinand Denis. No final do seu relato, considera que todos os descobrimentos posteriores, mormente o do Novo Mundo, tiveram o seu começo na inóspita ponta de Sagres, onde foi habitar uma pessoa real[24]. Sagres torna-se o centro donde emanou o saber e a inspiração das grandes viagens de navegação europeias.

Dúvidas e polémicas

Em 1877, D. Francisco de Sousa e Holstein profere uma conferência, na Academia Real das Ciências, sobre *A Escola de Sagres e as Tradições do Infante D. Henrique* onde coloca em dúvida a sua existência. Por causa da vinda para Portugal do mestre Jácome de Maiorca, "alguns dos nossos historiadores" - segundo o Marquês - "quizeram phantasiar a existencia na villa do Infante de uma verdadeira escola nautica, no sentido restricto da palavra, e não escola como me parece que ella deva aqui entender-se, no sentido lato que também admite o vocabulo, de centro de acção, de principio inspirador, de norma e de começo de uma tradição que se prolonga por largo tempo, mesmo depois de cessar a causa que primeiro lhe deu a vida"[25].

Ao contrário da maioria dos autores coevos, o Marquês de Sousa e Holstein tinha ido ler os cronistas e os documentos existentes. Por isso, alguns parágrafos adiante o seu discurso torna-se mais peremptório e afirma que tem como facto assente que não existiu uma escola em Sagres, no sentido em que geralmente se entende a palavra. De igual modo, o Infante também não teria instituído uma cadeira de Matemática na Universidade de Lisboa, como se pretendera. Mas continua a vê-lo como sábio, estudioso e solitário morador do promontório sacro.

A polémica estava lançada e os autores posteriores dividem-se entre um grupo francamente minoritário que nega a existência da escola de Sagres, sem qualquer rebuço, aqueles que, na esteira do cauteloso Marquês, a viam como um centro ou cenáculo de estudos e de trocas de experiências e a maioria que continua a acreditar ser impossível realizar a empresa dos descobrimentos sem um sistema organizado de ensino dos mestres e pilotos dos navios. Em 1873, na obra dedicada aos *Portugueses Ilustres*, Pinheiro Chagas não hesita em escrever que, no seu palácio de Sagres, fundara uma aula onde se aprendiam as ciências necessárias aos mareantes[26]. Mas no *Dicionario Popular* que dirigiu, publicado cinco anos mais tarde, já refere que não pode dizer com absoluta certeza que tenha existido tal escola, apesar de todas as probabilidades

militarem a favor da afirmativa[27]. A edição ilustrada da *História de Portugal*, da mesma época, expõe os termos da polémica em curso e toma partido pela existência da escola e do observatório astronómico, recorrendo a João de Barros e à contestação da opinião de que as caravelas portuguesas navegavam ao acaso, com audácia, mas sem direcção científica. Muito pelo contrário, considera-se que essa direcção nunca faltou[28].

Num opúsculo de grande divulgação, publicado na colecção "Bibliotheca do Povo e das Escolas", em 1885, o comandante Vicente Almeida d'Eça menciona que alguns dizem que "a escola de Sagres é um *mytho*" (em itálico no original)[29]. Mas não partilha desta opinião, pois considera que existiu um "núcleo de estudos", em que todos eram ao mesmo tempo mestres e discípulos na aprendizagem do que interessava à empresa das navegações marítimas. Outros referem também que o Infante não esteve permanentemente em Sagres, visto que as crónicas o mostram a habitar em várias povoações do Algarve e até noutras províncias. Ora, na opinião do autor, quem afirma que ele foi residir em Sagres não quer privá-lo de poder sair e deslocar-se pelo país. Pretende somente salientar que aquele sítio "a todos parece ter sido muito bem escolhido para a satisfação do seu proposito"[30]. Não considera, aliás, que as minúcias da diplomática, que joeira os documentos do pó dos arquivos, sejam importantes para o uso comum na educação dos cidadãos. Nem tem em conta as reservas que já tinham sido levantadas às condições naturais do lugar, batido pelos ventos, agreste e com falta de água. Mais importante do que os factos apurados era a força da lenda.

Entre 1889 e 1890, Oliveira Martins publicou, na *Revista Portugal*, os seus textos sobre os filhos de D. João I. A história, para ele, era uma forma de ressuscitar o passado e o método artístico ou sintético a melhor forma de consegui-lo e de agradar aos leitores. A sua obra exerceu uma influência poderosa e o retrato que traçou dos Infantes, em especial do governador da Ordem de Cristo, pode ser detectado em muitos autores posteriores. A legenda de sábio do Duque Viseu é enriquecida por leituras que Luciano Pereira da Silva mostrará mais tarde constituírem um formoso quadro, mas totalmente inexacto[31]. De igual modo, a narrativa romanceada de Oliveira Martins não se embaraça com as objecções já colocadas e defende que em Sagres havia um arsenal, um forte e uma escola de náutica e cartografia[32]. Apesar disso, de forma contraditória, refere que Lagos foi o "centro das navegações africanas" e que a Vila do Infante, apenas esboçada, tombou em ruínas após a sua morte, depois de não ter sido mais do que uma "tebaida" do seu "misticismo activo"[33]. Porém, logo na página seguinte erige Sagres a lugar sagrado e venerando, "berço da nossa epopeia histórica".

Na conferência que escreveu para o quinto centenário do nascimento do Infante D. Henrique, em 1894, retoma as ideias anteriores e descreve o homem a viver "como um monge no seu cenóbio de Sagres, sem luxo, sem corte, sem ostentação nem galas", quase como um asceta[34]. Perto do cabo de São Vicente, numa pequena baía, encontrou o lugar que, por ser deserto, poderia ser absolutamente seu e onde nenhum embaraço viria estorvar os seus planos. Aí decidiu edificar uma vila que fosse ao mesmo tempo um estaleiro, uma escola e um porto franco[35]. Não há referência ao forte e acrescenta agora a ideia do porto franco. Jaime de Maiorca é, então, identificado como o judeu Jafuda Cresques, mestre dos cartógrafos baleares, que trocou o nome por Jaime Ribes, quando recebeu o baptismo cristão[36]. Atribui-lhe não só a arte de desenhar mapas, mas também a de "falsificar" instrumentos náuticos.

O ano do centenário foi pródigo em edições de folhetos, opúsculos e artigos na imprensa que, de modo geral, faziam coro com a lenda. O jornalista Alfredo Alves ganhou o concurso para a publicação de uma monografia sobre a vida do Infante, com um texto de narrativa ligeira, em

estilo vivo e colorido, onde abundam as cenas e os diálogos reconstituídos de acordo com a imaginação do escritor[37]. Num registo historiográfico, Fortunato de Almeida concorreu com um texto que era mais uma história geral dos descobrimentos do que uma biografia, significativamente intitulado *O Infante de Sagres*, e ficou em segundo lugar. Considera que a "escola de Sagres era uma escola no verdadeiro sentido da palavra — muito embora haja quem sustente o contrário — e não um simples noviciado de marinhagem."[38]. E subscreve todas as outras ideias correntes, apoiando-se em autores como Ribeiro dos Santos, Garção Stockler, D. António Caetano de Sousa e, em especial, na autoridade de R. Henry Major. Mas não segue este último autor quando credita ao Infante a invenção das cartas hidrográficas planas. O ainda jovem Almeida parece aceitar de boa mente tudo o que contribui para agigantar o Infante e projectar mais alto a glória dos Portugueses.

Não obstante, no ano do centenário ergueu-se uma voz destoante que colocou em causa ideias feitas e procurou lançar um novo olhar sobre a acção do Infante D. Henrique. Foi o general Brito Rebelo, estudioso de assuntos históricos, que fez parte da equipa mais tarde reunida por Anselmo Braamcamp Freire em torno do *Arquivo Histórico Português*. Num artigo na revista *O Instituto*, de Coimbra, salienta os aspectos económicos e práticos da vida do Duque de Viseu como administrador da sua casa e de um vasto património, que não descurou e foi acrescentando ao longo da sua vida[39].

Noutro texto, publicado na *Occidente*, sobre a Vila do Infante levanta o problema da localização e remete o seu assento para o cabo de Trasfalmenar ponta Gorda ou no Beliche[40]. Reporta-se à angra, limitada pelas duas pontas, ou cabos, por certo a enseada do Beliche, e considera-a a zona da Terça Nabal da época henriquina. Esta posição foi contestada já no século XX, nomeadamente pelo algarvio Francisco Fernandes Lopes e pelo comandante Fontoura da Costa que julgam ser mais provável a localização do lado do cabo e da enseada de Sagres, bom abrigo das embarcações que enfrentam a nortada quando se dirigem de levante para poente. Além disso, a designação de origem árabe do cabo Trasfalmenar foi traduzida, por David Lopes e G. Ferrand, como "cabo da torre da vigia", o qual pode corresponder à ponta da Atalaia, ao próprio cabo de Sagres ou à ponta do Farol, no actual cabo de São Vicente[41].

Não vamos entrar em mais detalhes sobre esta questão que tem apaixonado os investigadores. Importa somente referir que o recorte geográfico daquela região do barlavento algarvio deu azo a enormes problemas para identificar os lugares referidos nas crónicas e nos documentos que, entretanto, se foram encontrando nos arquivos, tanto mais que as designações actuais nem sempre correspondem às do período quatrocentista e as referências das fontes são imprecisas. Como mostrou Lucien Febvre, a utensilagem mental dos séculos XV e XVI não era ainda muito precisa quanto à localização nem muito exacta nas distâncias e rumos[42]. Se a isto acrescentarmos que a geografia dos próprios escritores contemporâneos também não prima pelo rigor em muitos casos, temos o quadro para a confusão entre os vários cabos, pontas e enseadas daquela zona. Mas do ponto de vista da tradição e da memória tudo se resume, afinal, a um nome - Sagres.

Brito Rebelo considera ainda que a base do governador da Ordem de Cristo, no Algarve, era Lagos e desdenha das fantasias em torno de Sagres:

> Não achando noticias precisas nem documentos autenticos, recorrem à inventiva, e então apresentam o Infante entregue ao estudo de mathematica e outros; e não falta quem o pinte como um solitario, afastado de tudo, confinado em uma ponta do Algarve, só entregue à contemplação do céu e dos astros, perguntando ao mar pelos seus segredos, sonhando descobrimentos e glorias. Outros menos modestos começam a inventar-lhe um palacio que era uma escola de virtudes; d'aqui a transformal-o n'uma escola de nautica e cosmographia pouco distou, e como consequencia, vem a criação de um observatório!"[43]

A polémica em torno da figura do Infante D. Henrique não era nova e Teófilo Braga, na linha do seu conterrâneo açoriano João Teixeira Soares, conferiu-lhe ressonância nas suas obras[44]. Acusa, aliás, Oliveira Martins de seguir a "lenda dos infantistas" e considera a escola uma fábula. Contudo, segue a tradição de que o Infante se tinha transferido para Sagres, um lugar solitário e com escassos recursos, que só lhe interessava pelo "plano egoísta de se colocar fora da dependência da Coroa", numa zona onde podia dispor de absoluto poder[45]. Negando a tradição, Teófilo Braga subestima o papel do Infante no arranque dos descobrimentos, que considera deverem ser creditados a iniciativas anteriores e a um esforço colectivo.

Em 1914, a polémica reacende-se com a publicação de um opúsculo de J. Tomé da Silva, intitulado *A Lenda de Sagres*, com um prefácio de Teófilo Braga, de quem era parceiro na Academia das Ciências de Portugal, que este tinha fundado[46]. Os dislates são muitos de ambas as partes e Gomes Leal sai à liça a denunciá-los e a contestar que fossem novidade as ideias apresentadas, em especial a negação da famigerada escola[47]. Entre outros, já Aires de Sá na obra sobre Frei Gonçalo Velho, publicada em 1899, escrevera que são imaginárias a escola, o observatório e até a vinda dos sábios estrangeiros para Portugal[48].

Uma controvérsia mais acesa vai ocorrer no início dos anos 30, do século XX, na sequência da apresentação de uma proposta para se erguer um monumento no Promontório. Duarte Leite contesta a localização proposta, visto que o Infante não teria residido no cabo de Sagres. Numa série de artigos, posteriormente coligidos por Vitorino Magalhães Godinho, contesta a sabedoria, inclinando-se para que não era notável para o tempo a sua cultura científica; rebate a ideia de que se teria rodeado de um conclave de peritos, bem como a escola de Sagres e a maior parte das invenções que lhe eram atribuídas. De modo geral, considera que os marítimos do Infante não se adiantaram nos processos de navegação em relação aos outros do seu tempo[49]. Nessa ordem de ideias conclui: "A escola náutica de Sagres, considerada como um instituto de ensino, é quimérica, quer a localizem em Lagos, quer na Raposeira ou na Vila do Infante; e não o é menos, se por ela entendermos um cenáculo de sábios e técnicos, presidido pelo seu organizador."[50]

As posições de Duarte Leite sofreram viva contestação. Alfredo Pimenta saiu, então, à liça para reafirmar as ideias tradicionais, se bem que reduzisse a escola de Sagres a uma "simples reunião, mais ou menos demorada, de homens competentes, de técnicos, como diríamos hoje, onde figurava o célebre Jácome"[51]. Apesar do complicado problema da localização da vila, também não vê qualquer inconveniente na edificação do monumento em Sagres, no local que for considerado mais apropriado do ponto de vista estético. Este monumento ainda iria fazer correr muita tinta e energia, acabando por não ser erguido.

A lenda da escola de Sagres estava em declínio junto de estudiosos e investigadores. Como escrevera Luciano Pereira da Silva, em 1921, "as bancadas de estudo iam ser as pranchas das caravelas, impelidas pelos ventos sobre as ondas"[52]. Mas continuou a estar presente em múltiplas obras de divulgação e em trabalhos académicos de maior responsabilidade até aos nossos dias. Por outro lado, prosseguiu a busca dos sábios e homens experientes que teriam acompanhado D. Henrique. Em 1960, Hernâni Cidade afirma que são vários os que, depois dos físicos e astrólogos indicados por Viterbo, Jaime Cortesão apontara: além de Jaime de Maiorca, António da Noli,

Patrício de Conti, Luís de Cadamosto e o genovês Usodimare, o navegador Valarte, da Noruega, e Loland, da Dinamarca, portadores das tradições marítimas nórdicas[53]. O piloto espanhol Juan de Morales é duvidosamente considerado um dos peritos do Infante, bem como o P.e Egídio, graduado em Bolonha e matemático da cúria de Martinho V, que fora trazido para Portugal[54].

As colectâneas documentais sobre os descobrimentos portugueses, reunidas no século XX e, em especial, os *Monumenta Henricina*, coligidos pelo P.e Dias Dinis, fornecem elementos decisivos para ver a uma nova luz a relação do Infante com Sagres. De facto, é errado fixá-lo naquele sítio. Como qualquer grande senhor do seu tempo deslocava-se frequentemente pelo país. A reconstituição dos seus itinerários, feita por João Silva de Sousa, mostra que "o principal eixo político, quer do País quer dos interesses particulares henriquinos, se centravam na via Lagos/Évora/Lisboa/ Santarém/Viseu/ Lisboa"[55]. Nas suas deambulações, o Infante não se afastava por muito tempo da Corte e do centro do poder, ao contrário do que reza o mito. A sua intervenção nas crises políticas do Reino está documentada e a forma como zelava pelos seus interesses e pela protecção dos seus servidores[56].

No Algarve, a sua base principal foi Lagos, apesar de ter sido referenciado noutros lugares. Os documentos conhecidos só permitem assegurar o interesse do Infante pela zona de Sagres a partir de 1443[57], quando obteve do regente D. Pedro o cabo de Trasfalmenar e uma légua do seu termo. A partir desse ano, por diversas vezes se encontra naquela região e é na sua Vila que, em 1446, emite a carta de doação da ilha de Porto Santo a Bartolomeu Perestrelo e seus descendentes. Um ano depois da batalha de Alfarrobeira é permutada uma pena de degredo de Castro Marim para a vila de Sagres, devido a uma petição do Infante D. Henrique[58]. As indicações da transferência de degredados para aquele sítio multiplicam-se nos anos subsequentes, o que parece mostrar o desejo de povoar e, ao mesmo tempo, a dificuldade de atrair pessoas para local tão inóspito.

No actual estado da investigação não é possível dirimir com segurança o problema da Vila do Infante, cujo ponto da situação foi apresentado por Vitorino Magalhães Godinho num artigo de 1962, depois inserido nos *Ensaios II*. Artur Teodoro de Matos refere, na síntese de divulgação que fez para o Clube do Coleccionador dos CTT, editada em 1994, que a vila ou vilas do Infante, no Algarve, não foram ainda perfeitamente localizadas[59]. José Manuel Garcia parece inclinar-se pela posição defendida por Fontoura da Costa e Francisco Fernandes Lopes, que expressamente cita no seu artigo sobre a Vila do Infante, publicado na revista *Oceanos*, em 1990[60].

No mesmo ano decorreram em Sagres escavações arqueológicas que visavam encontrar vestígios da muralha que o Infante teria mandado construir na sua vila, cujos resultados foram inconclusivos[61]. Num artigo, publicado no *Jornal Ilustrado*, em 1989, onde traça um roteiro histórico da região para o turismo, J. M. Garcia refere que o "monumento mais importante do concelho de Vila do Bispo é, sem dúvida, a fortaleza de Sagres, que corresponde à antiga Vila do Infante"[62]. Ora, a fortaleza actualmente existente é muito posterior, visto que a primitiva muralha foi arruinada pelo terramoto e provavelmente desmantelada no final do século XVIII. Os outros vestígios remanescentes são muito problemáticos, nomeadamente a famosa "rosa-dos-ventos", que é mais certo ter sido um relógio de sol ou, em termos mais técnicos, um "quadrante solar de gnomon vertical"[63].

Apesar de todas as dúvidas dos especialistas, a ideia mais aceite e divulgada continua a apontar Sagres e o seu imponente Promontório como um local privilegiado para o controlo da navegação entre o Mediterrâneo e o Atlântico, cuja importância tinha sido claramente percebida pelo Infante D. Henrique. Por isso, ali quis edificar a sua Vila para apoiar os navios que cruzavam a região. Os matos e maninhos foram sendo desbravados e aproveitados com vinha e pão; na vila

de Sagres, havia fornos e fornalhas de telha e tijolo; no campo, criava-se gado bovino e ovino, a que se juntavam as pescarias para assegurar a subsistência[64]. Porém, a vila ou as vilas não se desenvolveram tanto quanto estaria nos planos henriquinos e não se sabe ao certo a extensão e o tipo de edificações que foram construídas. Pelo menos, quando Zurara escreveu a sua crónica, por volta de 1453, havia somente muros, que eram de boa fortaleza, com algumas poucas casas.

Depois do desastre de Tânger (1437), o Infante esteve com mais frequência na região algarvia. Os locais preferidos parecem ter sido Lagos, a Raposeira, onde corre na tradição oral que uma das casas foi sua residência, e a sua vila situada na zona de Sagres. Nos últimos anos de vida passou mais tempo por aquelas bandas e, segundo o relato de Diogo Gomes, foi atacado de doença, na sua vila, no cabo de São Vicente, e morreu a 13 de Novembro de 1460. Na mesma noite em que faleceu, levaram-no para a Igreja de Santa Maria de Lagos, onde foi sepultado com todas as honras. Na sua vila não havia, por certo, templo condigno para as suas exéquias. Mais tarde foi trasladado para o mosteiro de Santa Maria da Batalha.

****

Em suma, esperamos ter demonstrado de que forma Sagres se foi transformando num lugar mítico da memória. A sua ligação ao Infante D. Henrique e ao início dos descobrimentos portugueses tem muito de lendário. Mas a sua força impôs-se no imaginário e tornou-se um símbolo de uma época e de um povo que, nas palavras do poeta Fernando Pessoa, "foi outrora Senhor do Mar".

Notas

[1] Silva Tavares, *Sagres*, Lisboa, 1940, p. 15.

[2] Vitorino Magalhães Godinho, "A Vila do Infante" in *Ensaios II*, 2º ed., Lisboa, Sá da Costa, 1978, p. 131.

[3] Júlio F. Guillen, "En torno a la "Escuela de Sagres" in *Anais do Clube Militar Naval,* Número especial, Lisboa, 1960, pp. 35-37.

[4] Gomes Eanes de Zurara, *Crónica de Guiné*, Introdução, novas anotações e glossário de José de Bragança, Barcelos, Livraria Civilização Editora, 1973, cap. IV, p. 23.

[5] Duarte Pacheco Pereira, *Esmeraldo de Situ Orbis*, Reprodução anastática da edição crítica anotada por Augusto Epifânio da Silva Dias, Lisboa, 1975, liv. I, cap. 33, p.98.

[6] Alfredo Pinheiro Marques, "Maiorca, Jaime", in Luís Albuquerque (dir.), *Dicionário de História dos Descobrimentos,* vol. II, Lisboa, Caminho, 1994, p. 649.

[7] João de Barros, *Ásia, Dos Feitos que os Portugueses Fizeram no Descobrimento e Conquista dos Mares e Terras do Oriente, Primeira Década*, 6ª ed. actualizada na ortografia e anotada por Hernâni Cidade, notas históricas finais por Manuel Múrias, Lisboa, Agência Geral das Colónias, 1945, liv. I, cap. XVI, p. 65.

[8] Cf. Damião de Góis, *Crónica do Príncipe D. João*, Edição crítica e comentada de Graça de Almeida Rodrigues, Lisboa, UNL, 1977, cap. VII, pp. 20-22.

[9] Pedro de Mariz, *Dialogos de varia Historia em que se referem as vidas dos senhores Reys de Portugal, com os seus retratos e noticias dos nossos reynos e conquistas e varios sucessos*, ultimamente accrescentados até ao feliz reinado do senhor Rey Dom João V de saudosa memoria pelo Padre Fr. Francisco Xavier dos Serafins Pitarra, Lisboa, Na Officina Joseph Filippe, 1758, p. 257.

[10] *Idem*, *ibidem*, p. 259.

[11] *Idem*, *ibidem*, p. 257.

[12] Manuel de Faria e Sousa, *Epitome de las Historias Portuguesas*, Madrid, 1628, p.465.

[13] Cit. A.Teixeira da Mota, "A Escola de Sagres" in *Separata dos Anais do Clube Militar Naval*, Lisboa, 1960, p. 7.

[14] António Morais da Silva, *Novo Dicionário Compacto da Língua Portuguesa*, vol. V, Lisboa, Livros Horizonte, 1980, p. 275.

[15] Ver, por ex., Vitorino Magalhães Godinho, "A Vila do Infante" in *Ensaios II*, 2º ed., Lisboa, Sá da Costa, 1978, pp. 131-132.

[16] Duarte Leite, *História dos Descobrimentos*, *Colectânea de Esparsos*, Organização, notas e estudo final de Vitorino Magalhães Godinho, vol. I, Lisboa, Edições Cosmos, 1958, p. 161.

[17] Cit. Fortunato de Almeida, *O Infante de Sagres*, Porto, Livraria Portuense, 1894, p. 72.

[18] Luís de Albuquerque, *Dúvidas e certezas na história dos descobrimentos portugueses*, Lisboa, Vega, 1990, p. 35-38.

[19] António Ribeiro dos Santos, "Sobre alguns mathematicos portuguezes e estrangeiros domiciliarios em Portugal ou nas conquistas", in *Memorias da Literatura Portugueza,* Tomo III, 2ª ed., Lisboa, Academia real das Sciencias de Lisboa, 1856, pp.153-155.

[20] *Universo Pittoresco*, Tomo III, Lisboa, 1844, p. 232.

[21] *Archivo Pittoresco*, Lisboa, 1866, p. 55 e p. 170.

[22] *Ibidem*, p. 216.

[23] *Ibidem*, p. 108.

[24] Richard Henry Major, *A vida do Infante D. Henrique*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1876.

[25] D. Francisco de Sousa e Holstein, *A Escola de Sagres e as Tradições do Infante D. Henrique*, Conferência celebrada na Academia Real das Sciencias de Lisboa acerca dos descobrimentos e colonizações dos portugueses na Africa - Primeira Conferência; Lisboa, 1877, p. 54.

[26] M. Pinheiro Chagas, *Portugueses Illustres*, 2ª edição revista e augmentada, approvada pela Junta Consultiva de Instrução, Lisboa, 1873, p. 24.

[27] Manoel Pinheiro Chagas, *Diccionario Popular Historico, Geographico, Mythologico, Biographico, Artistico, Bibliographico e Litterario*, 4º vol., Lisboa, 1878, p. 271.

[28] Manoel Pinheiro Chagas et alii, *Historia de Portugal*, III vol., [Lisboa], Empreza Litteraria de Lisboa, s.d., p. 128 e p. 131.

[29] Vicente Almeida d'Eça, *Viagens e Descobrimentos Maritimos*, Lisboa, David Corazzi, 1885, p. 41.

[30] *Idem*, *ibidem*, p. 42.

[31] Luciano Pereira da Silva, "A propósito das leituras do Infante" (in *Lusitânia*, vol. I, 1924), *Obras Completas*, vol. II, Lisboa, 1945, p. 9.

[32] Oliveira Martins, *Os Filhos de D. João I*, Lisboa, Guimarães &Editores, 1973, p.95.

[33] *Idem*, *ibidem*, p. 96.

[34] *Idem*, *Portugal nos Mares*, Lisboa, Guimarães Editores, 1994, p. 364.

[35] *Idem*, *ibidem*, p. 354.

[36] Esta identificação é muito anterior ao artigo de Gonçal de Reparaz Fill, de 1930, na revista *Biblos*. Uma tese que foi contrariada, mais recentemente, porque parece que o mestre maiorquino já teria falecido na época dos descobrimentos henriquinos. Ver Alfredo Pinheiro Marques, *op. cit.*, p. 650.

[37] Alfredo Alves, *Dom Henrique, O Infante*, Porto, 1894.

[38] Fortunato de Almeida, *O Infante de Sagres*, Porto, 1894, p. 53.

[39] J. I. Brito Rebello, "Alguns traços da vida do Infante D. Henrique" in *O Instituto*, vol. XLI, Julho de 1893 a Dezembro de 1894, Coimbra, pp. 567-573.

[40] *Idem*, "Villa do Infante" in *Occidente*, vol. XVII, Lisboa, 1894, p. 70. Escreve Brito Rebelo: "A Vila do Infante não é o que depois se chamou vila e hoje praça de Sagres; que o seu assento era no cabo de Traz Falmenar ponta Gorda ou no Beliche; que na angra limitada pelas duas pontas, ou cabos era o local conhecido no tempo do Infante pela designação de Terça Nabal, séculos antes Carpha Nabal e provavelmente o porto Annibal dos antigos [...]."

[41] Vitorino Magalhães Godinho, *op. cit.*, p. 134.

[42] *Idem*, *ibidem*, p. 138.

[43] J. I. de Brito Rebello, "Villa do Infante", in *O Occidente,* vol XVII, Lisboa, 1894, p. 66.

[44] Ver *As Modernas Ideias na Literatura Portuguesa*, vol. II, Porto, 1892, pp. 384-387.

[45] *Ibidem*, p. 385.

[46] J. Tomé da Silva, *A lenda de Sagres*, Porto, Tip. Porto-Gráfico, [1914].

[47] Gomes Leal, *A lenda de Sagres: observações a um opúsculo do mesmo título de J. Tomé da Silva*, por João Ninguém, Viana do Castelo, s. n., 1915.

[48] *Idem*, *ibidem*, p. 59.

[49] Duarte Leite, *op. cit.*, pp. 164-184.

[50] *Idem*, *ibidem*, p. 184.

[51] Alfredo Pimenta, *Novos Estudos Filosóficos e Críticos*, Lisboa, Imprensa nacional, 1935, p. 271. A polémica está compilada das pp. 267 a 283.

[52] Luciano Pereira da Silva, "A arte de navegar dos portugueses do Infante a D. João de Castro" (in *História da Colonização Portuguesa do Brasil*, vol. I, 1921), *Obras Completas*, vol. II, Lisboa, 1945, p. 227.

[53] Hernâni Cidade, "O Infante de Sagres. O seu tempo - a sua obra - a sua alma" in Junta Distrital de Évora, *Boletim Anual de Cultura*, N º 1, 1960, p. 4.

[54] Vitorino Nemésio, *Vida e Obra do Infante D. Henrique*, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1991, p. 108.

[55] João Silva de Sousa, *A casa senhorial do Infante D. Henrique*, Lisboa, Livros Horizonte, 1991, p. 49.

[56] Ver Vitorino Magalhães Godinho, *A economia dos descobrimentos henriquinos*, Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1962 e João da Silva e Sousa, *op. cit.*

[57] José Manuel Garcia, *Ao Encontro dos Descobrimentos. Temas de História da Expansão*, Lisboa, Editorial Presença, 1994, p. 25.

[58] *Idem*, *ibidem*, p. 30.

[59] Artur Teodoro de Matos, *Henrique O Navegador*, Lisboa, CTT Correios, 1994, p.79.

[60] José Manuel Garcia, *op. cit.*, pp. 24-33. Artigo publicado na *Oceanos*, Lisboa, n.º 5, Novembro de 1990, pp. 9-18.

[61] *Idem*, *ibidem*, p. 35.

[62] *Idem*, *ibidem*, p. 22.

[63] José António Madeira, *Estudo histórico-científico sob o aspecto gnómico da figura radiada de pedra tosca suposta coeva do Infante D. Henrique, existente na antiga Vila de Sagres*, Separata das Actas do Congresso Internacional de História dos Descobrimentos, Lisboa, 1961.

[64] Vitorino Magalhães Godinho, "Vila do Infante", *op. cit.*, p. 141.

A palavra dada não se olha o sentido

Nuno JÚDICE
(Universidade Nova de Lisboa)

A poesia de António Gedeão começa por colocar um problema que Eduardo Pitta refere de forma muito precisa: a sua situação de marginalidade ou mesmo de exclusão na história da poesia portuguesa recente. Diz ele que, após a queda da Ditadura, o Cânone que estava em vigor até 1975, incluía nomes como José Gomes Ferreira, Ary dos Santos, e o próprio António Gedeão; acompanhando o processo que conduziu à normalidade democrática, estes nomes foram substituídos por outros, por razões que têm a ver com o gosto mas também com a inadequação das suas poéticas a essa evolução histórica[1]. Pode dizer-se que houve aqui uma repetição do fenómeno Florbela Espanca, com a diferença de que Florbela já nasceu fora do seu tempo, dado que ela é contemporânea do Modernismo. Isto não quer dizer que ela não fosse lida e os seus livros fossem sucessivamente reeditados, o mesmo sucedendo com alguns destes poetas e, em particular, com António Gedeão, cuja fortuna editorial é inversamente proporcional à estima ou à recepção crítica. Não vou tratar desse aspecto, onde uns poderão ver uma injustiça, e outros a verificação de que se trata de um poeta «menor», tanto mais que alguns dos seus poemas serviram para entrar no cancioneiro das baladas, dando ao poeta um renome que, para a crítica mais exigente, não deixa de ser ainda mais depreciativo. O mesmo terá sucedido a David Mourão-Ferreira, como também a Pedro Homem de Mello, em áreas estéticas diferentes.

O que importa, então, é assumir este paradoxo: um autor que continua a ser lido é, hoje, ignorado por um sector substantivo da poesia portuguesa. Um exemplo, é a «Antologia pessoal de Eugénio de Andrade»[2] que, na escolha que faz do seu cânone (ressalvando o cuidado posto na escolha pessoal) não o inclui, limitando a escolha no pós-modernismo a José Gomes Ferreira, Régio, Nemésio, Pedro Homem de Mello, Miguel Torga, Carlos Queiroz, Casais Monteiro, Manuel da Fonseca, Cinatti, Sena, Carlos de Oliveira, O'Neill, David Mourão--Ferreira, Ruy Belo, a que se juntam em 2ª edição Helder e Sophia (a excepção dos vivos). No entanto, Gedeão fizera parte de uma outra escolha pessoal, tão importante no aspecto canónico como esta de Eugénio, pelo seu rigor estético: a «Terceira série» das «Líricas Portuguesas» de Jorge de Sena[3], onde Gedeão figura com um significativo número de poemas, sendo designado como «uma das mais sérias e originais personalidades poéticas surgidas nos últimos anos. Os livros sucessivamente publicados afirmaram-no como um poeta de admiráveis e, dir-se-ia, excessivos recursos, de uma imagística lúcida e precisa, na sua desenvoltura insólita que muito deve à formação científica, e de uma segurança rítmica e harmónica notável, que continua e desenvolve, com uma fina cultura literária, quase todas as conquistas expressivas do modernismo.» Se, já aqui, nós temos uma indicação de dois dos elementos que irão fazer com que Gedeão seja excluído do cânone actual, com a sua formação não literária (científica), e com o facto de não ter absorvido todas mas apenas «quase todas as conquistas expressivas do modernismo», será no tópico seguinte que Sena põe o acento na ferida: «Mas original e dramática ironia e uma sensibilidade perfeitamente elucidada, na sua poesia exprimem uma altiva visão do mundo, em que o trabalho humano e a solidão do indivíduo se completam para a criação de uma humanidade íntima, incomunicável, mas, não obstante, a base restrita e sólida, destituída de sentimentalismo e de cepticismo marginais, de uma mais funda comunhão humana.»

Com efeito, é o «humanismo» que indicia o pecado original da poética de Gedeão. Se ela contém outros elementos da modernidade ou, até, da pós-modernidade – casos da ironia, ou da ausência de «sentimentalismo e de cepticismo marginais» - é o projecto de uma «comunhão humana» que afasta a poesia de Gedeão dos novos valores estéticos. Assim, a sua crença num protagonismo do sujeito poético, encenado no «Teatro do mundo», vai situá-lo na linha da «Presença», que é sem dúvida o espectro que assombra a geração do estruturalismo e da semiótica. Trata-se de uma contradição que o textualismo não absorve, esta que existe entre o protagonismo desse sujeito que insiste em manter-se em cena e o protagonismo do texto que evacua a subjectividade para afirmar o peso do verbo. É que, em António Gedeão,

«Quem sente o meu sentimento
sou eu só, e mais ninguém.
Quem sofre o meu sofrimento
sou eu só, e mais ninguém.
Quem estremece este meu estremecimento
sou eu só, e mais ninguém.»

(«Poema do homem só»)

Afirmações de uma auto-suficiência subjectiva que vêm na linha do grito regiano:

«A minha glória é esta:
Criar desumanidade,
Não acompanhar ninguém.
- Que eu vivo com o mesmo sem-vontade
Com que rasguei o ventre a minha Mãe.»
(...)
«Se vim ao mundo, foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
O mais que faço não vale nada.»

(«Cântico negro»)

A questão situa-se, então, na relação estabelecida entre o poeta e o real. Se a modernidade faz passar essa relação pela matéria verbal, obrigando a uma mediação em que se perde a mediação primeira do sujeito, Gedeão – como Régio e os presencistas – não abdicam desse sujeito. Pode, no entanto, apontar-se uma diferença essencial entre Gedeão e a «Presença», nas palavras de Fernando Guimarães: «Outro aspecto a ter em conta na poesia de António Gedeão é o seu sentido dramático, que, no entanto, nada deve ao espectacular dramatismo tão facilmente detectável em alguns poetas presencistas: ele é mais contido, como se fosse vigiado por uma espécie de lucidez e precisão que marca um certo distanciamento (talvez brechtiano, se o aproximássemos de uma certa perspectiva de comunicação teatral compatível com a fácil mas, ao mesmo tempo, exigente comunicabilidade desses poemas).»[4] Guimarães refere-se também à ironia, que é adjuvante do distanciamento que Gedeão introduz na poesia portuguesa com aquilo a que se pode chamar uma «insustentável leveza» irónica:

«No desmedido caixão,
grande senhor ali jaz.
Pupilo de Satanás?

Alma pura, de eleição?
Dom Afonso ou Dom João?
para o caso tanto faz.»

(«Poema de pedra lioz»)

O que conta para o caso – e distingue esta poesia do neo-realismo ou do surrealismo à portuguesa – é que não há, na sua crítica, o peso ideológico ou a marca caricatural que fazem com que o poema condicione, imediatamente, o campo da leitura, pela indicação ou informação de um ponto de vista. Poderíamos remeter para um Gottfried Benn um possível referente analógico, dada a forma neutral, derivada de um olhar «anatómico», isto é, dotado de uma frieza analítica que resulta da objectividade «científica», com que o mundo é descrito, e de que o exemplo perfeito é «Lágrima de preta»:

«Encontrei uma preta
que estava a chorar,
pedi-lhe uma lágrima
para a analisar.
(...)
...nem sinais de negro,
nem vestígios de ódio.
Água (quase tudo)
e cloreto de sódio).»

O mesmo olhar frio é dado pelo modo como um dos temas românticos e simbolistas por excelência, o mito de Ofélia, é tratado na «Lição sobre a água»:

«Este líquido é água.
Quando pura
é inodora, insípida e incolor.
Reduzida a vapor,
sob tensão e a alta temperatura,
move os êmbolos das máquinas que, por isso,
se denominam máquinas de vapor.

É um bom dissolvente.
Embora com excepções, mas de um modo geral,
dissolve tudo bem, ácidos, bases e sais.
Congela a zero graus centesimais
e ferve a 100, quando à pressão normal.

Foi neste líquido que numa noite cálida de Verão,
sob um luar gomoso e branco de camélia,
apareceu a boiar o cadáver de Ofélia
com um nenúfar na mão.»

O que é interessante neste poema é ver como Gedeão usa uma linguagem fria, descritiva, de carácter denotativo, anulando qualquer recurso imagético ou metafórico. Isso vai fazer com que a última estrofe introduza uma tonalidade dissonante, o que dá um efeito de absoluta modernidade nesta poesia que talvez só tenha equivalente em João Cabral de Melo Neto. É por

isso tanto mais surpreendente que Gedeão continue ausente da referência canónica, dado que sem dúvida ele é autor de alguns poemas indispensáveis em qualquer antologia da poesia portuguesa mais significativa do nosso século XX. Poderá dizer-se que aquilo que, neste poema, é invenção, noutros se vai tornar simples processo estilístico, como é o caso do «Poema do fecho éclair» em que também se encontra essa enumeração descritiva, de carácter já não científico mas histórico («Filipe II tinha um colar de oiro,/tinha um colar de oiro com pedras rubis.», etc.), conduzindo ao desfecho inesperado («O que ele não tinha/era um fecho éclair.»); mas é preciso ter em conta que um poema, no caso de Gedeão, inscreve-se num complexo que reenvia para um mundo construído a partir de uma totalidade em que há pontos nucleares e pontos de ligação ou de reenvio para esses núcleos essenciais. Assim, a poesia constrói-se em planos superiores e inferiores, em que aqueles se rompem para deixar entrar o nível mais chão de uma expressão quotidiana que, subitamente, volta a reenviar para o plano mais alto do poético, como é feito no «Poema da palavra exacta»:

> «Eu dou-te uma palavra, e tu jogarás nela
> e nela apostarás com determinação.
>
> Seja a palavra «biltre».
>
> Talvez penses num cesto,
> açafate de ráfia, prenhe de flores e frutos.»

A questão colocada neste poema é, como sucede em todos os poemas de Gedeão, uma questão de sentido no quadro estrutural do processo semiótico. Com efeito, a palavra existe no tabuleiro em que, após a doação, surge o valor que inscreve a palavra num contexto de troca – a troca significante em que o receptor terá de reconhecer, na palavra do emissor, um significado que permita o circuito dialógico da compreensão. É aqui que intervém a subversão poética: a palavra que suscita um pensamento outro do seu significado – como se um significante desvalorizado («biltre») pudesse ser objecto de uma valorização resultante da transferência ou deslocalização de significado («cesto,/açafate de ráfia, prenhe de flores e frutos»).

O que é posto em causa, neste processo, é o significado, e é verdade que isto não pode deixar de causar alguma perturbação num mundo em que o sentido é inquestionável, que é o mundo da linguagem. Ora Gedeão situa-se no espaço laboratorial – em que a palavra é objecto de experiência e de alquimia, mesmo que a sua composição não seja susceptível de alteração. O que se torna visível, assim, não é o ideal da transmutação, o éter, mas a matéria que o poeta tem de trabalhar, com o seu peso, e que dá a ver o lado concreto do trabalho da composição, no seu aspecto anti-sublime, no «Poema do alquimista»:

> «Eu não sou o alquimista de Dusseldorf.
> Eu não quero tudo.
> Eu quero apenas,
> apenas transmutar esta chatice em flores.»

Há, também aqui, uma possível segunda leitura, irónica, se tomarmos o sentido subentendido de «Flores de retórica» - e o que o poema faz, para Gedeão, é essa transmutação da «chatice» que é o real, a matéria do mundo quotidiano, em linguagem poética. Mas se isto é feito é sempre a partir dessa base «realista», desse olhar preso ao mundo terreno. O que é curioso, então, é ver como esta poesia se está a inscrever no momento de retorno que a poesia mais

recente tem vindo a efectuar – retorno quer ao real quer a uma expressão mais chã, ou mais linear. Assim, este Gedeão é, sem dúvida, um poeta que reencontra a contemporaneidade, com a simples ressalva de que não se sabe ainda se esta contemporaneidade será capaz de inscrever alguma diferença em relação às inovações que a sua poesia – de forma sempre discreta – introduziu no momento neo-realista, e à contribuição moderna da sua poética.

O que distingue a poética de Gedeão? Falei em linearidade – no sentido de um desenrolar do fio sémico, sem a interrupção metafórica ou, no mínimo, reduzindo-a a um ponto conclusivo que lhe acentua a excepcionalidade; mas poderei acrescentar um outro aspecto característico: a vivacidade. Esta resulta, sem dúvida, do lado pedagógico de Gedeão, e da necessidade de conferir ao seu discurso uma eficácia demonstrativa. O poema aproxima-se da equação matemática, em que a imagem figurada é decorrente de uma sucessão de variáveis de valor igual que preparam uma resolução lógica, num desfecho metafórico necessário que, assim, é recebido de forma que se poderá considerar «eufórica» pelo receptor:

> «O Universo é feito essencialmente de coisa nenhuma.
> Intervalos, distâncias, buracos, porosidade etérea.
> Espaço vazio, em suma.
> O resto, é a matéria.»
>
> Daí, que este arrepio,
> este chamá-lo e tê-lo, erguê-lo e defrontá-lo,
> esta fresta de nada aberta no vazio,
> deve ser um intervalo.»
>
> («Máquina do Mundo»)

Ou seja, toda a sucessão de elementos substantivos que são sinónimos de «coisa nenhuma» e «espaço vazio» («intervalos, distâncias, buracos, porosidade etérea») e antónimos de «matéria» vai concluir na forma lexical do «intervalo» que se deduz da figura metamórfica de «esta fresta de nada aberta no vazio», que se inscreve naturalmente num somatório de coisas reais. Estamos então perante o que se pode chamar uma «figura de uso», no sentido em que ela resulta de um modo que parece natural, tal como a experiência de laboratório reproduz as condições em que o fenómeno se verifica na Natureza, sem o violentar, visibilizando o processo figurativo que, num poema «normal», nasce do confronto de imagens de raiz diversa ou contraditória, provocando de forma sistemática a surpresa – o que se designa, em teoria literária, por «estranhamento». O poema, então, vai como que «explicar» o processo genético da figura – e é aqui que surge a adesão empática a esta poesia, explicando a sua recepção «eufórica» — traduzida, como é evidente, no êxito editorial que tanto intriga a nossa «exigente» crítica.

É nesta tonalidade demonstrativa que se inscreve a recusa do mistério e, por outro lado, o ponto de partida anti-melancólico, resultante de uma visão fria e «científica» - ou, se se quiser, profana e agnóstica – do mundo. É também aqui que nasce a dissonância de Gedeão relativamente ao que é a tradição romântica da poesia portuguesa, a que a pós-modernidade veio dar uma continuidade renovada. O mundo de Gedeão é outro – e é isto que é preciso ter em conta para descobrir, nele, uma poesia que tem por trás uma visão engenhosa da escrita literária – uma escrita de «engenheiro», como a de Álvaro de Campos ou a de João Cabral de Melo Neto – que vai buscar à luz do génio barroco a sua mais antiga e ilustre tradição.

Notas

[1] Eduardo Pitta, «Poesia portuguesa. Canon y algunos aspectos de los últimos años» in «Clarín» nº 29, sept.-oct. 2000, Oviedo.

[2] Ed. Campo das Letras, Porto, 1999.

[3] 2ª ed., ed. Portugália, 1972.

[4] in «Dicionário de literatura portuguesa», org. Álvaro Manuel Machado, Presença, 1996.

«Repartição» e «perfil das palavras»: a questão da presença/ausência nos estudos de vocabulário[1]

Carlos MACIEL
(Université de Nantes)

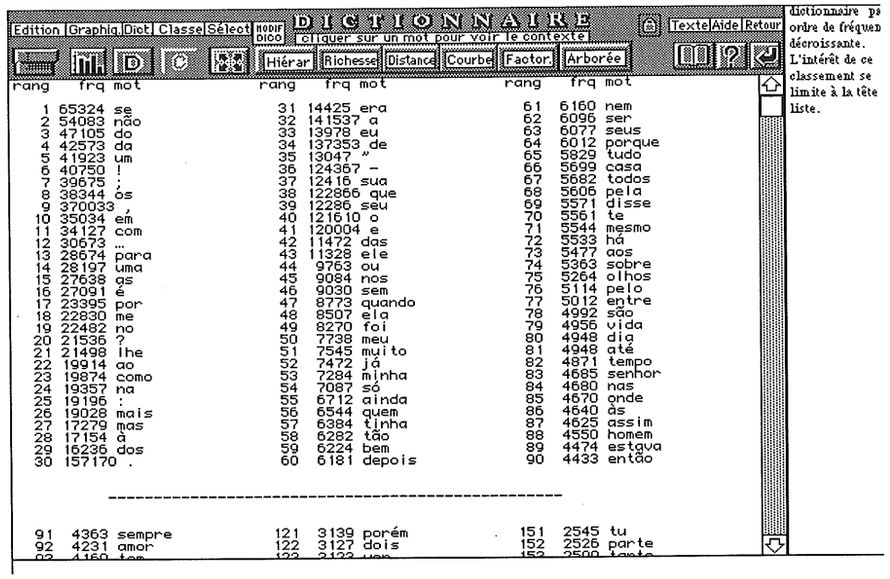
1. O *corpus*

As pesquisas feitas na área da linguística sempre consideraram, até aqui, pelo menos quando falamos dos estudos aplicados à área da lexicologia e aos corpus de grande extensão, a presença das diferentes formas (unidades de texto) e/ou dos vocábulos (unidades de vocabulário) nos textos analisados, partindo-se mais ou menos do princípio que a presença das formas mais vigorosas do sistema – ou mais «rentáveis» – estava de uma certa maneira garantida em todo e qualquer corpus, respeitada a sua extensão.

Este princípio norteou em grande parte o estudo (ensino/aprendizagem) das línguas, que obedeceu às regras daquilo a que se deu o nome de «fundamental» ou ainda, mais recentemente, de «nível limiar», por exemplo. O que se pretende aqui, em termos de uma contribuição ao conhecimento de certos fenômenos linguísticos respeitantes à distribuição, ou à relação presença/ausência de uma palavra num texto, é trazer para este debate um enfoque novo, que vai talvez surpreender alguns colegas linguistas, particularmente aqueles que se ocupam da didática das línguas e/ou do ensino-aprendizagem das línguas em geral. Também o estudioso e/ou professor de literatura brasileira poderá encontrar aqui alguns subsídios capazes de alimentar a reflexão sobre os conteúdos linguísticos, e mais propriamente lexicais, de textos literários que, diga-se de passagem, são aqueles que muitas vezes propomos como leitura aos nossos estudantes.

A experiência de que aqui se trata resulta de um trabalho feito a partir dos dados de um conjunto de 81 textos de literatura brasileira extraídos da base de dados textuais PORTEXT[2] . Este conjunto, com 4.620.146 ocorrências (ou unidades de texto) para 108.329 formas diferentes, cobre quatro séculos de literatura brasileira; todos os principais autores estão nela representados[3] , assim como todos os principais gêneros (teatro, romance, poesia...).

Quadro I: as palavras mais frequentes



rang	frq	mot	rang	frq	mot	rang	frq	mot
1	65324	se	31	14425	era	61	6160	nem
2	54083	não	32	141537	a	62	6096	ser
3	47105	do	33	13978	eu	63	6077	seus
4	42573	da	34	137353	de	64	6012	porque
5	41923	um	35	13047	"	65	5829	tudo
6	40750	!	36	124367	-	66	5699	casa
7	39675	:	37	12416	sua	67	5682	todos
8	38344	os	38	122866	que	68	5606	pela
9	370033	,	39	12286	seu	69	5571	disse
10	35034	em	40	121610	o	70	5561	te
11	34127	com	41	120004	e	71	5544	mesmo
12	30673	...	42	11472	das	72	5533	há
13	28674	para	43	11328	ele	73	5477	aos
14	28197	uma	44	9763	ou	74	5363	sobre
15	27638	as	45	9084	nos	75	5264	olhos
16	27091	é	46	9030	sem	76	5114	pelo
17	23395	por	47	8773	quando	77	5012	entre
18	22830	me	48	8507	ela	78	4992	são
19	22482	no	49	8270	foi	79	4956	vida
20	21536	?	50	7738	meu	80	4948	dia
21	21498	lhe	51	7545	muito	81	4948	até
22	19914	ao	52	7472	já	82	4871	tempo
23	19874	como	53	7284	minha	83	4685	senhor
24	19357	na	54	7087	só	84	4680	nas
25	19196	:	55	6712	ainda	85	4670	onde
26	19028	mais	56	6544	quem	86	4640	às
27	17279	mas	57	6384	tinha	87	4625	assim
28	17154	à	58	6282	tão	88	4550	homem
29	16236	dos	59	6224	bem	89	4474	estava
30	157170	.	60	6181	depois	90	4433	então
91	4363	sempre	121	3139	porém	151	2545	tu
92	4231	amor	122	3127	dois	152	2526	parte

O corpus assim constituído foi em primeiro lugar tratado pelo programa Hyperbase (de Étienne BRUNET – Quadro I)[4], que nos a forneceu o dicionário geral e o dicionário de frequências. A observação dos resultados obtidos fez com que fossem rapidamente postos em evidência fatos cuja importância linguística é considerável. Observemos por exemplo que o programa Hyperbase – segundo critérios já bem conhecidos pelos linguistas e de que não falaremos aqui – propõe-nos uma lista de 162 formas, classificadas segundo a ordem decrescente das frequências.[5] Trata-se neste caso das 162 "palavras" mais frequentes no corpus de referência. Não temos todavia até este momento nenhuma informação sobre a repartição destas formas nos diferentes textos que integram o corpus (embora Hyperbase forneça informações sobre a distribuição, com dados brutos gerais – e os utilizadores do programa conhecem bem esta questão). Para além no entanto do quadro de distribuição das palavras – com as suas sub-frequências nos 81 textos – nós tentaremos aqui analisar as diferenças que surgem em matéria de repartição. O quadro das repartições, como veremos a seguir, leva em consideração, para cada linha[6], a presença ou a ausência da forma considerada em cada uma das 81 colunas[7].

2. A "repartição"

A palavra "repartição" é em consequência aqui utilizada para designar essencialmente a oposição presença/ausência de uma qualquer forma num texto ou num conjunto dado de textos. Isto fez com que viéssemos a estudar quadros de contingências de grande extensão e, num primeiro enfoque, a simples presença (ou ausência) de uma forma dada num sub-conjunto qualquer constituído com relação ao resto dos elementos que integram o corpus pode ser significativa. Esta

repartição pode confundir-se, no que diz respeito a certas aplicações, com a noção já muito conhecida de exclusividade lexical e faz parte, deste ponto de vista, do vasto campo da distribuição; mas, como veremos mais adiante, ela tem as suas particularidades claramente afirmadas.

2.1. Procurando os limites — primeiros passos para a construção de um modelo

As primeiras questões levantadas dizem respeito aos limites impostos ao sistema ou ainda às fraturas que podem aparecer no quadro das repartições, se levarmos em conta todas as formas presentes em todos os textos, distribuídas por patamares sucessivos – a partir do valor *n* (=81). O nosso ponto de partida era simples: se restringíssemos aos poucos o número de textos, levando em consideração unicamente as presenças (*n* -10, *n* - 20, *n* - *x*), um desvio deveria num momento dado aparecer fazendo com que a curva apresentasse em algum lugar uma irregularidade. As diferenças de gênero e, particularmente, as diferenças de extensão entre os textos podiam com efeito por si só justificar esta expectativa. Antes de apresentar alguns resultados das pesquisas, indicaremos a seguir os procedimentos adotados.

2.2. Dados de base e programação informática modular

O quadro II foi extraído do fichário relativo à distribuição das formas nos 81 textos. Por exemplo, a palavra *bacalhau* tem uma frequência total igual a 23 no corpus, frequência 2 no texto n° 1, frequência 1 no n° 47, ..., de 6 no n° 56, etc... O quadro de presença/ausência, cuja extensão é muito grande, é composto de 108.329 sequências ou cadeias de caracteres que estão individualmente associadas a 81 valores lógicos 0/1. Ao numerizar estas sequências e ao atribuir a cada uma delas um código que corresponde ao valor lógico representado por um único bit, nós enviamos a informação diretamente para a memória central do computador e constituímos assim o estoque dos dados de base. A cada linha da repartição corresponde uma leitura estatística deste quadro. O tempo de resposta é relativamente curto quando este conjunto de dados é processado na memória central do computador.

Quadro II: o fichário de distribuição das formas nos textos

```
.....
1 bacabau 76 1
23 bacalhau 1 2 47 1 48 1 53 2 56 6 60 1 69 1 76 5
 77 1 80 2 81 1
1 bacalhoadas 60 1
88 bacamarte 1 1 12 1 42 60 43 13 44 1 48 1 57 5
 66 2 78 3 81 1
.....
```

A partir dos dados do quadro, tínhamos a possibilidade de proceder de diferentes maneiras. Com muita frequência escreve-se um programa informático para cada questão levantada – que

será então modificada para que se possa tratar outras questões, até mesmo bastante próximas. O melhor método mas também o mais difícil consiste em elaborar um único programa que permita fazer todas as diferentes e numerosas interrogações que este gênero de pesquisa supõe. Este programa, cuja elaboração exige um trabalho considerável, só é "rentável" se for destinado a um uso corrente.

Optamos aqui por uma posição intermediária que designaremos pela expressão "método de programação modular". A linguagem utilizada é Java 2.1 de *Sun Microsystems.* O programa em referência é composto de uma plataforma central e de vários módulos independentes. Cada módulo pode ser executado a partir da plataforma e, estando terminado o trabalho de execução, os resultados aparecem, são fixados numa área e volta-se então para a plataforma. Alguns exemplos de módulos: carregar os dados a partir de um fichário, corrigir ou modificar dados, salvar os resultados num repertório, selecionar um conjunto dado A, selecionar um conjunto dado B segundo diversos critérios, e, enfim, fazer as listas do vocabulário comum dos textos A e B e do vocabulário de A \ B. Cada vez que se quiser fazer uma pergunta específica a construção de um módulo particular é necessária: é o *processamento.* Este módulo, integrado ao seu espaço, vai exigir uma codificação mínima e poucas manipulações informáticas.

3. Algumas perguntas

Quais são as formas que estão presentes em todos os textos (n=81)? Quantas formas estão presentes em n-x textos?

A observação da lista geral (Quadro III) – de presença nos 81 textos do corpus – mostra que 93 formas somente (sobre 108.329) figuram em todos os diferentes textos, enquanto que – graças a todas as experiências precedentes, particularmente as que, há já bastante tempo, puseram em destaque o "fundamental" – podíamos legitimamente esperar encontrar bem mais!

Se pusermos as duas listas uma ao lado da outra (o quadro I, que diz respeito à lista decrescente das frequências fornecida pelo programa Hyperbase, e o quadro III, com a lista das 93 formas comuns a todos os textos), veremos que, respeitado o limite de 93 (número igual de formas para cada lista), encontramos 75 formas comuns às duas listas; em outras palavras, ao observar as 93 formas mais frequentes do corpus, constatamos que 18 só aparecem numa das duas listas. Vamos no entanto encontrar 89 formas comuns às duas listas se levarmos em consideração o limite das 162 formas mais frequentes processadas pelo programa Hyperbase.

Um número bastante grande de formas parece assim, nos dois casos, escapar à nossa intuição que faz com que a noção de frequência muito elevada acabe por necessariamente supor, em termos de repartição, uma presença em todos os textos: em realidade, uma frequência muito elevada – mesmo quando se trata de certos "instrumentais" da língua – não é uma garantia de presença; a repartição dá-nos assim os seus primeiros resultados palpáveis e permite que seja levantada a questão relativa a uma tipologia a ser construída em função deste único critério.

Quadro III: as formas comuns aos 81 textos

a	dentro	grande	nunca	seus
à	depois	há	o	só
agora	dia	horas	os	também
ainda	dias	já	ou	tanto
antes	do	a	outros	tão
ao	dos	lá	para	tem
aos	e	lhe	pela	tempo
aquele	é	longe	por	ter
as	ele	mais	porque	tinha
às	em	mas	qual	todo
assim	enquanto	me	quando	todos
até	então	mesmo	quanto	tudo
bem	entre	mundo	que	um
certo	era	na	quem	uma
com	essa	não	são	vai
como	esta	nas	se	vem
da	este	nem	sem	vez
das	fazer	no	ser	
De	foi	nos	seu	

Entre as 18 formas que, considerado o limite de 93, só aparecem numa das duas listas, encontramos duas formas verbais (*vai* e *vem*) e um substantivo plural (*horas*), que marcam assim de imediato o seu carácter específico.

Se formos menos exigentes com relação ao critério adotado (n-1), encontraremos 147 formas comuns a 80/81 textos; a n-11, encontraremos 522 formas (comuns a 70 textos); a n-31, são 1.698 formas que são comuns a 50 quaisquer textos – isto é, ainda menos de 1% do total disponível. Descendo até n-76, constatamos que temos ainda "só" 29.300 formas comuns a 5 textos, sejam eles quais forem, (isto é, 27% "somente" das formas disponíveis).

Mas a curva descrita é perfeitamente regular – ver Quadro V. Nenhuma fratura, nenhum limite de ruptura aparece –, o que não deixa de ser surpreendente, sobretudo se considerarmos que o corpus de referência, que é "unitário" (textos literários brasileiros unicamente) compreende cinco gêneros diferentes e obras que, como indicamos acima, apresentam fortes diferenças de extensão (menos de 20.000 palavras para as mais curtas e mais de 200.000 palavras para a mais longa). A regularidade é perfeita, de n-1 a n-80 (quadro V-a); esta regularidade confirma-se quando atingimos o patamar das 1000 formas (aproximadamente) comuns a 60 textos assim como quando chegamos ao patamar das 4000 formas (somente) que são comuns a 32 textos (quadro V, b e c). A maior quantidade – isto é, todo o resto (cerca de cento e quatro mil outras formas) – só vai aparecer num número muito reduzido de textos.

4. Em busca de uma tipologia. A definição do «perfil das palavras»

Quais são as formas comuns a um gênero, um autor, um período cronológico, a um conjunto qualquer de textos? Para tentar dar uma resposta a todas estas questões que de imediato surgem – e que representam uma outra maneira de observar as diferenças em termos desta "repartição" que aqui nos interessa – construímos um modelo de representação tipológica de que vamos a seguir expor os fundamentos.

4.1. A tipologia. Enfoque metodológico

Voltemos ao quadro II e examinemos de perto os dados. *Bacabau* aparece uma só vez no texto n° 76 e está ausente em todos os outros. *Bacamarte* aparece 1 vez nos textos n° 1, 12, 44, 48, 81; 2 vezes no n° 66; 3 vezes no n°78; 5 vezes no n° 57; 13 vezes no n° 43 e 60 vezes no n° 42. Esta forma está ausente num certo número de textos, e é rara em outros,..., frequente no n° 43 e muito frequente no n° 42. Podemos, seguindo este raciocínio, resumir esta distribuição através de seis critérios: «absent», «rare», «peu fréquent», «fréquent», «assez fréquent» e «très fréquent» que podem ser codificados com 3 bits na memória-máquina. O "quadro de contingência" que daí resulta pode ficar também diretamente acessível na memória central, o que abre um campo ainda mais vasto para a pesquisa.

Vejamos aqui, como exemplo, duas palavras que têm cerca de 500 ocorrências no nosso corpus (*baixa* e *basta*). E, para cada uma delas, vamos tentar saber como é que elas respondem aos critérios considerados, a saber "absent", "rare", "peu fréquent", "fréquent", "assez fréquent" e "très fréquent".

4.2. Cálculos. Primeiros resultados

Baseando-se, por linha, na frequência média, o método adotado permite definir patamares sucessivos, e «descreve» assim a repartição.

Para *basta*, por exemplo, a média é $m = 498/70$ (498 ocorrências, para 70 textos).

Assim, ao utilizar a escala que segue,

absent	rare	peu fréquent	fréquent	assez fréquent	très fréquent
0	0,2m	0,5	m	1,5m	3m

obtemos o perfil da palavra *basta*, que obedece ao critério «absent» em 20 textos, «rare» em 9, «peu fréquent» em 18 e assim por diante.

20	9	18	24	7	3

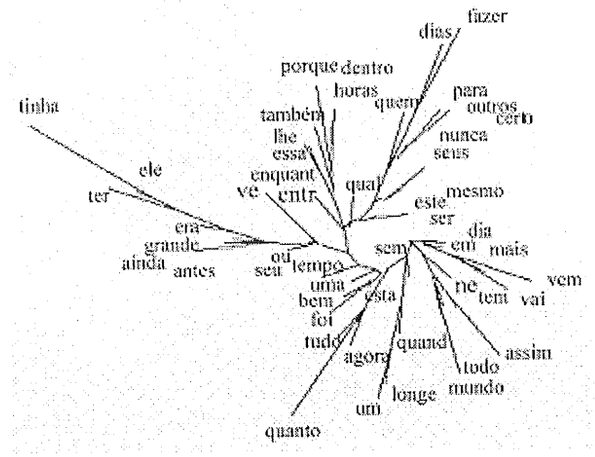
O perfil da forma *baixa* é 24, 11, 17, 12, 10, 7.

O método aqui proposto permite-nos ainda:

a) comparar os dois resultados obtidos: a lista relativa à "repartição" será assim comparada com a lista das frequências reais observadas;
b) submeter eventualmente cada resultado, cada perfil constatado, a uma análise multidimensional (AFC ou análise em árvores).

3.3 Ensaio de aplicação: análise em árvores

Quadro IV



O quadro de repartição das 93 formas presentes em todos os textos foi submetido a uma análise em árvores. Para a realização desta análise (Quadro IV), foram consideradas 58 formas – os artigos, os sinais de pontuação e as preposições foram com efeito globalmente excluídos da experiência, com exceção todavia da preposição «em». Resulta desta análise que três grandes «ramos» se destacam: eles correspondem a espaços bem delimitados, que são os do verbo «ter», do verbo «fazer» e dos verbos «ir» e «vir».

Observamos, por outro lado:

- que o campo do verbo «ter» é o do passado (formas «tinha» e «era») e que este campo atrai na sua esteira as formas «antes» e «ainda». Este campo é também o da terceira pessoa «ele»;
- que o campo do verbo «fazer» é o que carrega a marca do futuro («depois»); ele compreende igualmente as formas «horas», «dias», «quem» e «para», assim como todo um sub-grupo conduzido por «porque», no qual encontramos também a forma «enquanto»;
- que o campo dos verbos «ir» e «vir» compreende as três formas verbais que estão no presente do indicativo: «vem», «vai» e «tem». A forma «agora» pertence (naturalmente)

a este mesmo campo, que é também o das formas «quando» e «quanto», do indefinido «tudo», do demonstrativo «esta» e do substantivo «dia»;

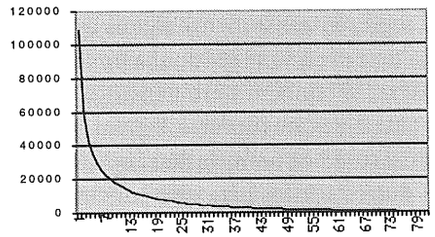
- que, por outro lado, a palavra «tempo» situa-se na intersecção dos três campos.

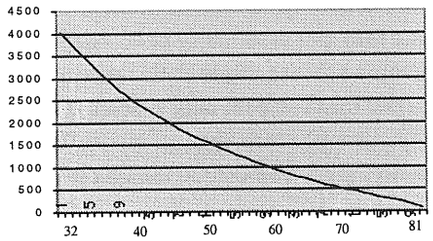
Eis aqui o perfil das 58 formas que foram submetidas à análise.

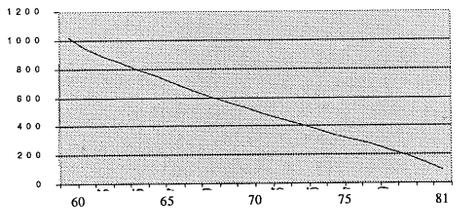
agora 10 21 32 14 4	grande 16 15 30 18 2	se 8 20 40 11 2
ainda 13 14 30 22 2	horas 13 23 29 11 5	sem 9 18 37 15 2
antes 14 17 30 19 1	lhe 14 16 31 15 5	ser 15 17 35 11 3
assim 7 20 44 9 1	longe 9 11 41 18 2	seu 13 19 30 16 3
bem 10 21 33 14 3	mais 7 20 39 13 2	seus 13 14 36 14 4
certo 15 12 38 13 3	mas 8 21 35 16 1	também 14 18 35 9 5
dentro 15 20 30 11 5	mesmo 14 16 36 12 3	tanto 10 21 37 10 3
depois 14 14 35 14 4	mundo 11 19 42 7 2	tem 7 19 39 13 3
dia 7 18 39 15 2	nem 8 19 38 13 3	tempo 12 16 35 16 2
dias 16 11 42 7 5	nunca 16 14 33 14 4	ter 17 16 23 24 1
ele 19 15 23 21 3	ou 14 18 31 16 2	tinha 25 11 21 21 3
em 8 20 37 14 2	outros 18 11 36 14 2	todo 11 18 39 10 3
enquanto12 15 36 14 4	para 17 10 39 12 3	tudo 9 23 34 12 3
entre 11 16 36 14 4	por 8 21 39 11 2	um 8 12 44 16 1
era 18 14 28 18 3	porque 18 22 28 10 3	uma 10 18 34 17 2
essa 14 19 29 14 5	qual 14 17 33 14 3	vai 4 18 42 16 1
esta 9 20 34 16 2	quando 9 16 39 16 1	vem 3 24 38 14 2
este 13 16 36 13 3	quanto 10 27 26 15 3	vez 14 21 26 17 3
fazer 20 11 34 10 6	que 5 18 43 13 2	
foi 10 20 32 18 1	quem 13 12 43 10 3	

Constatamos que o grupo tinha/ter/antes/era obedece ao critério «rare» (primeira coluna) num número bastante grande de textos; o grupo fazer/horas/depois obedece com menor frequência ao critério «rare», mas aparece com mais força na quinta coluna (critério «très fréquent»). O grupo vai/vem/tem/agora (do presente) é enfim o que obedece menos ao critério «rare» e as suas características manifestam-se sobretudo nas colunas 2 e, particularmente, 3 («assez fréquent» / «fréquent»).

Quadro V: distribuição das palavras: em todos os textos (a), em 51 textos (b) e em 21 textos (c)







Quadro VI - extrato: 100 formas sobre um total de 567 formas comuns a 95% dos textos

:	além	amigos	aqui	bom	casa	cidade	cuja
;	alguém	amor	ar	braço	caso	cima	cujo
?	algum	ano	as	braços	causa	cinco	d'
a	alguma	anos	às	branco	cedo	coisa	da
à	algumas	antes	assim	breve	certa	com	dá
acaso	alguns	ao	até	cabeça	certo	comigo	dado
agora	ali	aos	basta	cabelos	céu	como	dando
água	alma	apenas	bela	cada	chama	conta	daquela
ah	alta	apesar	beleza	cair	chão	contra	daquele
aí	alto	aquela	belo	caminho	chegar	cor	cuja
ainda	amanhã	aquelas	bem	campo	chegou	coração	cujo
alegre	ambos	aquele	boa	canto	cheia	corpo	d'
alegria	amigo	aqueles	boca	carta	cheio	creio	da

Conclusão

Esta apresentação, que diz respeito a um método de análise, deve ser vista antes de mais nada como um simples ensaio que tem como fundamento um enfoque novo – o da repartição – e de que as aplicações aqui feitas representam somente alguns exemplos. Observemos todavia que a oposição presença/ausência permite que se proponha uma tipologia da distribuição que, pela primeira vez, leva em consideração também a problemática da ausência. Por outro lado, e este ponto é de total interesse, os patamares, ou rupturas, legitimamente esperados, não surgem, não se produzem – e este fato por si só já nos permite dizer que outras experiências serão sem dúvida necessárias e úteis, com outros textos, para que possamos mais uma vez observar a natureza das regras que determinam a distribuição das diferentes formas aqui consideradas.

Observemos ainda que quando, aos poucos, aumentamos o nosso campo de observação – passando de 1 para 81 textos – o número de formas comuns diminui, e que isto se produz de modo perfeitamente regular. Este fato, por si só, não é novo. Mas a oposição presença/ausência mostra-nos que o coração do sistema (que, segundo dados já bem conhecidos e consagrados, é constituído de cerca de mil palavras) torna-se bem mais discreto e concentrado quando também as ausências são consideradas: encontramos com efeito somente 93 formas comuns aos 81 textos analisados quando, intuitivamente, pensávamos que íamos encontrar um número bem mais elevado.

Estes fatos ou conclusões mostram que este enfoque é promissor, no que se refere à descrição de certos fenômenos linguísticos e que, a partir daqui, um vasto campo se abre para muitas outras aplicações.

Notas

[1] Texto modificado da comunicação apresentada nas "JADT 2002: 6es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles". Saint-Malo, 13-15 de Março de 2002. O modelo matemático aqui utilizado é proposto por Xuan LUONG (UMR6039 – ILF – CNRS – Nice).

[2] As principais características desta base foram apresentadas nas JADT de Nice, em 1998. Publicação: CNRS - Université de Nice.

[3] Mais de trinta diferentes nomes: Gregório de Matos, Padre Antônio Vieira, Basílio da Gama, Cláudio Manuel da Costa, Álvares de Azevedo, Joaquim Manuel de Macedo, José de Alencar, Machado de Assis, Joaquim Nabuco, Aluísio de Azevedo, Cruz e Sousa, Lima Barreto, etc.

[4] Ver cd-rom PORTEXT - Literatura brasileira. UPRESA 6039 - Nice.

[5] Observemos ainda a título de exemplo que as dez formas mais frequentes, com um total de 441.814 ocorrências, representam sozinhas cerca de 10% do nosso corpus de referência.

[6] Representando cada uma das 108.329 formas.

[7] Quando de um primeiro enfoque, nós suprimimos (teoricamente) textos, de forma aleatória, respeitando patamares sucessivos (-5%, -10% etc). Este enfoque tinha no entanto um inconveniente que rapidamente se fez sentir e que resultava do próprio carácter aleatório do processo; o método "mais seguro" (n-1, n-2, etc), utilizado paralelamente e descrito acima permitiu-nos avançar com um maior grau de segurança e obter mais precisão nos resultados.

Referências Bibliográficas

Barthélemy J.P. e Luong X. (1998) "Représenter les données textuelles par les arbres..." in JADT 1998, 4èmes Journées Internationales d'Análise Statistique des Données Textuelles. S. Mellet e al. Ed. pp 49-71, Nice.

Luong X. (1988) "Using a tree model in textual analysis", in *Computers and the Humanities*; 23; pp397-402.

Maciel C. (1998) «La page Web de la base de données textuelles PORTEXT. L'outil, les textes juridiques, les aires géographiques», in JADT 1998, 4èmes Journées Internationales d'Análise Statistique des Données Textuelles. S. Mellet e al. Ed. pp 49-71, Nice.

Maciel C. (1996) *Le Projet PORTEXT*, revista CUMFID, número especial, CNRS, Bases, Corpus et Langage, Nice. (Editado por).

O Mar como Viagem Iniciática: Do «Bateau Ivre» de Arthur Rimbaud às «Navegações» de Sophia de Mello Breyner Andresen

Helena MALHEIRO
(Universidade Aberta)

Do «Bateau Ivre» de Arthur Rimbaud às «Navegações» de Sophia de Mello Breyner Andresen, desenvolve-se uma viagem iniciática em que o percurso marítimo como fonte de conhecimento representa uma continuidade que se transmite quase obsessivamente do simbolismo aos nossos dias.

A ambivalência do mar, símbolo de morte e de renascimento, de descida aos infernos e simultâneamente de regeneração e de purificação, exerce nos poetas um fascínio apenas comparável ao das secretas profundezas do inconsciente. Lugar de paixões e de pulsões indescritíveis, a água é também o espelho da alma, a superfície mágica e brilhante onde se reflecte o Divino, na difícil caminhada para a Luz.

Através da análise de alguns poemas "marítimos" paradigmáticos, empreenderemos assim uma "viagem" pela poesia francesa e portuguesa, para tentarmos descobrir qual é o "sufocado sonho" destes poetas, um obstinado sonho de absoluto que, para Sophia de Mello Breyner Andresen, se encontra algures, "no fundo do mar da nossa alma".

I – O "Bateau Ivre" ou A Viagem Desregrada e Infernal de Rimbaud e dois casos com algumas semelhanças:" Le Voyage" de Baudelaire e "Ode Marítima" de Álvaro de Campos

Quando escreveu o "Bateau Ivre", Arthur Rimbaud, o atormentado e genial adolescente de Charleville nunca teria visto o mar. No entanto, escreve uma das maiores obras-primas de que há memória sobre o mar, os seus segredos e as suas pulsões intempestivas, para tentar descrever o tão apregoado desregramento que anuncia a Paul Demeny na sua célebre "Lettre du Voyant":

> "Le Poète se fait *voyant* par un long, immense et raisonné *dérèglement* de *tous les sens*"[1]

Parece-me que é este "longo, imenso e controlado desregramento de todos os sentidos", que se encontra subjacente a cada verso do "Bateau Ivre", por vezes de forma evidente, a maior parte das vezes a tracejado, para conduzir o poeta numa frenética e inebriante viagem, simultâneamente horizontal e vertical. Horizontal, porque o conduz incessantemente à descoberta de mundos diferentes onde chega num delírio vertiginoso dos sentidos, quase sempre de madrugada, a sua hora por excelência, porque hora de transição entre a morte e a vida, porque hora de purificação e de renascimento, semelhante ao poder regenerador das águas:

> "Je sais les cieux crevants en éclairs, et les trombes
> Et les ressacs et les courants: je sais le soir,
> L'Aube exaltée ainsi qu'un peuple de colombes,
> Et j'ai vu quelquefois ce que l'homme a cru voir!"[2]

O poeta *vê* verdadeiramente o que os outros *pensam* que vêem, e é nesta fronteira que se opera toda a "alquimia do verbo" que conduz Rimbaud na sua longa e deregrada viagem de conhecimento:

> "J'ai vu le soleil bas, tâché d'horreurs mystiques;"(...)
> "J'ai rêvé la nuit verte aux neiges éblouies."(...)
> "J'ai heurté, savez-vous, d'incroyables Florides"(...)
> "J'ai vu des archipels sidéraux! et des îles" (...) [3]

O sol, em vez de iluminar, encontra-se repleto de segredos místicos e inquietantes. A noite é verde, o que não é surpreendente num poeta que se arroga o direito de "inventar" a côr das vogais. Note-se que o verde é, para Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, no seu *Dictionnaire des Symboles,* a côr da água e da essência, da esperança e da força, da imortalidade:

> "Ces merveilleuses qualités du vert amènent à penser que cette couleur cache un secret, qu'elle symbolise une connaissance profonde, occulte, des choses et de la destinée."[4]

Dentro da escuridão verde desta noite, brilham e ofuscam as neves, de forma antagónica e deslumbrante - "nuit verte aux neiges éblouies"- assim como na passagem anterior surgia uma "aube exaltée" em pleno entardecer. A fusão de contrários é um elemento fortemente estruturante ao longo de todo o poema e contribui para acentuar a força desmedida e surpreendente da chegada de uma nova realidade, una, surpreendente e absoluta, porque é capaz de conter em si todos os extremos e resumi-los numa só visão, infinita e unificadora.

Finalmente, notemos a simbologia poderosa da chegada à ilha, que desde sempre significa o fim da busca, a chegada ao centro, o centro que é a essência primordial e espiritual. Para continuar a citar Chevalier e Gheerbrant:

> "L'île est ainsi un monde en réduction, une image du cosmos, complète et parfaite, parce qu'elle présente une valeur sacrale concentrée. La notion rejoint par là celle du temple et du sanctuaire."[5]

Mas a viagem de Rimbaud, é sobretudo uma viagem vertical de descida aos mais profundos recônditos do inconsciente, viagem iniciática de descida às origens, com o intuito de se dissolver para melhor se regenerar. Este mergulho infernal dissolve –lhe o eu num delírio místico comparável à magnificação dionisíaca de Baudelaire no "Voyage" ou de Pessoa-Campos na "Ode Marítima". O paroxismo das sensações conduz à essência e à purificação. Na mesma carta a Paul Demeny, Rimbaud explica melhor o desregramento que, segundo ele, conduz o poeta à suprema sabedoria:

> "Toutes les formes d'amour, de souffrance, de folie; il cherche lui-même, il épuise en lui tous les poisons, pour n'en garder que les quintessences. Ineffable torture où il a besoin de toute la foi, de toute la force surhumaine, où il devient entre tous le grand malade, le grand criminel, le grand maudit, - et le suprême savant! – Car il arrive à *l'inconnu*![6]

Notemos que as mesmas palavras, *poison* e *inconnu,* já tinham sido utilizadas por Baudelaire ao terminar de forma magistral o seu "Voyage" exemplar:

> "O Mort, vieux capitaine, il est temps! levons l'ancre!
> Ce pays nous ennuie, ô Mort! Appareillons!
> Si le ciel et la mer sont noirs comme de l'encre,
> Nos coeurs que tu connais sont remplis de rayons!

> Verse-nous ton poison pour qu'il nous réconforte!
> Nous voulons, tant ce feu nous brûle le cerveau,
> Plonger au fond du gouffre, Enfer ou Ciel, qu'importe?
> Au fond de l'Inconnu pour trouver du *nouveau*[7]*!*

É portanto através de um *veneno* mortal que paradoxalmente se chega ao conhecimento. Do mesmo veneno terá provavelmente também bebido Álvaro de Campos ao compôr a sua desmedida "Ode Marítima":

> "Minhas sensações são um barco de quilha pró ar (...)
> Estoiram em espuma as minhas ânsias
> E a minha carne é uma onda dando de encontro a rochedos! (...)
> Piratas do tempo de Roma! Navegadores da Grécia!
> Fenícios! Cartagineses! Portugueses atirados de Sagres
> Para a aventura indefinida, para o Mar Absoluto, para realizar o Impossível! (...)
>
> Chegar como vós, enfim, a extraordinários portos!
> Fugir convosco à civilização!
> Perder convosco a noção de moral!
> Sentir mudar-se no longe a minha humanidade! (...)
>
> O que quero é levar prá Morte
> Uma alma a transbordar de Mar"

A fúria dionisíaca conduz inevitavelmente à morte, mas é através desta intoxicação infernal de sensações que o poeta se purifica, se lava de um mundo feio e corrupto para renascer purificado:

> "Plus douce qu'aux enfants la chair des pommes sûres,
> L'eau verte pénétra ma coque de sapin
> Et des taches de vins bleus et des vomissures
> Me lava, dispersant gouvernail et grappin.
>
> Et dès lors, je me suis baigné dans le Poème
> De la Mer, infusé d'astres et lactescent,(...)[8]

A expressão metafórica "Poème de la Mer" em maiúsculas é verdadeiramente mágica porque compara o mar ao carácter encantatório e sagrado da poesia. O mar é o caminho que leva o viajante na sua viagem para o desconhecido. A água tem aqui uma dupla função, como aliás tem sempre tido ao longo dos séculos, ela é simultâneamente símbolo de morte e de renascimento. Vejamos a este propósito as palavras de Eliade:

> "Les Eaux symbolisent la somme universelle des virtualités; elles sont *fons et origo*, le réservoir de toutes les possibilités d'existence; elles précèdent toute forme et *supportent* toute création. Une des images exemplaires de la Création est l'Ile qui soudainement se «manifeste» au milieu des flots. En revanche, l'immersion symbolise la régression dans le préformel, la réintégration dans le mode indifférencié de la préexistence.(...) C'est pour cela que le symbolisme des Eaux implique aussi bien la mort que la renaissance."[9]

No caso de Baudelaire, a côr negra, - "si le ciel et la mer sont noirs comme de l'encre" - é indubitavelmente a côr da morte, aliás personificada pelo autor de forma veemente através da metáfora do *vieux capitaine.* E no final do "Bateau Ivre", depois do triunfante delírio dos sentidos,

o oceano brilhante, infinito e fonte de conhecimento, torna-se num charco negro e frio onde o poeta já não pode navegar:

"Si je desire une eau d'Europe, c'est la flache
Noire et froide où vers les crepuscule embaumé
Un enfant accroupi plein de tristesse, lâche
Un bateau frêle comme un papillon de mai."[10]

Rimbaud sente-se impotente como sempre o foi na sua infância triste e cinzenta, à mercê de uma mãe fria demais e rígida demais para o poder compreender, a mãe que ele descreve no poema "Les Poètes de sept ans"[11] de forma implacável - "Et la Mère fermant le livre du devoir" – quando se descreve a si também nessa idade e termina pelo magnifíco grito da Poesia, da Vida e da Liberdade que é "pressentant violemment la voile!". É o mesmo grito que ele quer repetir agora, ao vêr que tudo não passou de miragem:

"Ô que ma quille éclate! Ô que j'aille à la mer!"[12].

Já Álvaro de Campos dirá:

"Minhas sensações são um barco de quilha pró ar"[13]

E é curioso constatarmos que no final da "Ode Marítima", há igualmente uma sensação de impotência e daí parece decorrer, de forma semelhante, um retorno à infância, mas aqui a infância é vista como um mundo de paz e de felicidade aonde se quer, em vão, regressar:

"E a minha infância feliz acorda, como uma lágrima, em mim.
O meu passado ressurge, como se esse grito marítimo
Fosse um aroma, uma voz, o eco duma canção
Que fosse chamar ao meu passado
Por aquela felicidade que nunca mais tornarei a ter."[14]

Tal como a "Ode Marítima" e o "Voyage", o "Bateau Ivre" termina de forma amarga e triste. Tudo não passou, afinal, de um delírio falso e enganador. O poeta não consegue libertar-se, a quilha não rompe, não o derrama no mar. Estas três viagens interrompem-se todas pela constatação da vanidade da procura. Há um delírio místico e infernal ao mesmo tempo, que chega ao fim. O antigo eu explode e pulveriza-se num universo novo. Mas a união com os elementos é apenas um momento efémero e enganador e o segredo que surgiria desta chegada ao desconhecido não chega a ser revelado. Onde está a ilha, o centro, a verdade? O vôo é interrompido. A viagem não passou de uma recusa permanente de si próprio, e não é a fugir de si que, afinal, alguém se pode encontrar: "(...) le seul voyage valable est celui que fait l'homme à l'intérieur de lui-même"[15] afirmam ainda Jean Chevalier e Alain Gheerbrant. É esta a viagem de Sophia de Mello Breyner Andresen.

II – "Navegações" de Sophia de Mello Breyner Andresen: Uma Viagem para a Luz

As *Navegações* de Sophia de Mello Breyner Andresen não se resumem apenas a este livro, a este conjunto de poemas. Toda a obra da poetisa é uma incessante "navegação" de procura e de descoberta de si e dos outros, numa permanente tentativa de se explicar e de explicar o mistério

do mundo que a rodeia. Eis as palavras com que a autora descreve a sua "errância", sempre presente, mesmo quando parece descrever outras viagens de descoberta:

"Paralelamente a estes diversos ecos e invocações, também na errância das navegações manuelinamente se entrelaça a minha própria errância"[16]

Com efeito, em *Navegações*, tendo como base o arquetipo da literatura portuguesa de viagens, Sophia recria o percurso horizontal de expansionismo português, acrescentando-lhe sempre uma dimensão vertical simbólica de procura de uma unidade perdida fora de si e dentro de si que conduziria à essência do ser e do universo. As viagens de descoberta são assim transformadas em viagens iniciáticas onde o mito do Oriente se transforma em procura do Graal, com tudo o que essa procura implica de mistério, de espanto e de fusão primordial com o tempo, com o espaço e com os quatro elementos essenciais. A poesia de Sophia é uma poesia elemental em que os opostos se unem através da nomeação mágica e encantatória daquilo a que a poetisa chamou *o nome das coisas*. O nome e o som das palavras encerram dentro de si o seu mais profundo sentido. Por isso Sophia abre esta obra com um poema sobre o nome de Lisboa, Lisboa onde tudo começou, onde tudo começa e onde tudo regressa, porque o tempo, para a autora, é cíclico e eterno. Lisboa, com o seu duplo carácter de presença e de ausência, porque infinitamente rica e pobre ao mesmo tempo, construída em cima da heróica partida da descoberta:

"Lisboa com seu nome de ser e de não ser
(...)Enquanto o largo mar a Ocidente se dilata
Lisboa oscilando como uma grande barca
Lisboa cruelmente construída ao longo da sua própria ausência
Digo o nome da cidade
- Digo para vêr[17]

Este "digo para vêr" resume muito brevemente a importância do poder divino das palavras para chegar às coisas, para se poder "vêr" verdadeiramente. A poesia de Sophia vive, de facto, de uma nomeação mágica que permite desvendar segredos primordiais, conduzindo dessa forma a uma nova "visão" que contém em si o primeiro olhar, o primeiro momento em que as coisas são vistas e sentidas:

"Vi as águas os cabos vi as ilhas
E o longo baloiçar dos coqueirais
Vi lagunas azuis como safiras
Rápidas aves furtivos animais
Vi prodígios espantos maravilhas

(...)As ordens que levava não cumpri
E assim contando tudo quanto vi
Não sei se tudo errei ou descobri"[18]

Notemos aqui o carácter deslumbrante da descoberta, redobrado pelo puro espanto do imprevisto e por uma audácia que se revela mágica e poderosa. A mesma audácia da procura que a autora não cessa de repetir:

"Navegavam sem o mapa que faziam"

dirá noutro poema, para concluír que:

"Depois surgiram as costas luminosas
Silêncios e palmares frescor ardente
E o brilho do visível frente a frente"[19].

Porque também ela navega sem mapa, para onde a conduz a poesia, imanente, que a guia, "a respiração das coisas, o nome deste mundo dito por ele próprio"[20]. A poetisa junta-se aos navegadores e ousa "viver a inteireza do possível"[21]. Inteireza significa aqui união absoluta, comunhão total com o universo, apesar da desordem que se esconde por detrás da aparente ordem dos elementos, na tentativa de descobrir o centro espiritual revelado apenas pelo mistério da Quintessência:

"Sophia parece aperceber-se de que os quatro elementos não são harmoniosos entre si. A sua discórdia natural esconde-se por detrás da ordem das coisas (...)Sabe-se que os quatro elementos lutaram entre si e que só trabalharam unidos pela acção de um quinto elemento invisível. Esta Quintessência mágica é a garantia de que todas as coisas criadas podem viver não só neste mundo mas também para além dele."[22]

A Quintessência poderá ser um segredo que os deuses só revelam aos eleitos, àqueles que navegando para Oriente atingem as portas da sabedoria:

"E sob as altas nuvens brancas liras
Os olhos viram verdadeiramente
O doce azul de Oriente e de Safiras"[23]

Ou ainda:

"Porém subitamente
Atravessámos do Oriente a grande porta
De safiras azuis no mar luzente"[24]

O Oriente que reaparece múltiplas vezes é quase sempre associado à côr azul, às safiras, às ilhas, ao luminoso e ao novo, e simbolisa o conhecimento, a ordem, a harmonia e a pureza "antiquíssimas", porque é origem da luz, em oposição ao Ocidente, materialista, fechado e limitativo, do qual se separa pela "grande porta".

Esta porta conduziria talvez a Delphos, cidade sagrada pelo oráculo de Apolo e onde Sophia poderia situar o centro do mundo. Através de uma incansável viagem iniciática, onde o imaginário fantástico dos mitos clássicos se confunde com o imaginário real dos elementos, Sophia parece encontrar o Deus verdadeiro e único e, através de um humanismo simultâneamente pagão e cristão, vai progressivamente desvendando a Verdade que se inscreve por trás de sucessivas "navegações":

"Ali vimos a veemência do visível
O aparecer total exposto inteiro
E aquilo que nem sequer ousáramos sonhar
Era o verdadeiro"[25]

Contrariamente aos poemas que abordámos anteriormente, há nesta obra uma procura sim, mas não no sentido desregrado e dionisíaco de Rimbaud ou de Álvaro de Campos, antes, como afirma ainda Carlos Ceia, no sentido apolíneo da forma, da definição e da dignidade:

"Carece de fundamento qualquer comparação do lirismo apolíneo de Sophia com a intoxicação verbal de Álvaro de Campos. Contudo, é admissível aproximarmos esse lirismo apolíneo da serenidade e da rectidão da poesia de Ricardo Reis: Apolo/Reis/Sophia vs Diónisos/Campos, isto é sonho vs.intoxicação; forma, definição, dignidade e lisura vs. Energia, arrebatamento, histeria, dissolução e destruição"[26]

Porque na poesia de Sophia, existe um reencontro com o mundo que se revela compreensão do ser como prolongamento de uma unidade pré-definida do universo e que a poetisa se limita a redescobrir, no seu incessante "caminho para Delfos". Este caminho é sobretudo um caminho de regresso às origens, à perfeição do primeiro dia, onde tudo ainda está incólume e puro:

"(...) Eu vos direi a praia onde luzia
A primitiva manhã da criação"[27]

Trata-se de uma viagem cíclica e antiga, em que a brilhante emersão dos elementos surge como por encanto dos confins do tempo, repetindo o gesto cósmico da criação. A viagem de Sophia é uma viagem de permanente renascimento do ser, através do reencontro mágico do eu consigo mesmo e com o mundo. Viagem para a Luz que existe por detrás de cada descoberta, viagem de permanente espanto perante a beleza da criação:

"Iam de cabo em cabo nomeando
Baías promontórios enseadas:
Encostas e praias surgiam
Como sendo chamadas.

E as coisas mergulhadas no sem nome
Da sua própria ausência regressadas
Uma por uma ao seu nome respondiam
Como sendo criadas."[28]

Conclusão

Ao contrário de Baudelaire, Rimbaud e Campos, Sophia termina a sua viagem com uma chegada à vida. Se os descobridores do mundo refizeram os mapas da terra e do céu, Sophia refaz incessantemente o seu próprio mapa interior para melhor se poder compreender a si mesma e ao mundo, para melhor poder comunicar os valores que se lhe afiguram essenciais: Pureza, Harmonia, Fé, Sabedoria, Solidariedade, Justiça, Liberdade, Perfeição. Por isso e só por isso existe como poeta, por essa razão lhe foi colocado o anel da noite:

"Estava o anel da noite solenemente posto no meu dedo
E a navegação do silêncio continuou sua viagem antiquíssima"[29]

A sua navegação é silenciosa, "antiga" e "solene", por oposição ao desregramento infernal que vimos no capítulo anterior, o que não quer dizer que Sophia não tenha consciência do caos. O caos existe para ela, mas imerso na pré-existência, na dissolução do antes de tudo. Depois o universo emergiu das águas. Depois a luz emergiu das trevas. Agora cohabitam connosco de uma forma estranha e secreta. Mas Sophia parece ter encontrado a chave que permite aceder ao "aparecer total exposto inteiro": o segredo está no poder demiúrgico do Verbo.

Notas

* N.B: Esta comunicação foi apresentada a 26/11/2003 na Universidade de Faro no Colóquio Internacional de "Relações Literárias Franco-Peninsulares".

[1] Arthur Rimbaud, *Oeuvres complètes*, Éditions Gallimard, Paris, 1972, p.250.

[2] Ibid, p.66.

[3] Ibid, p.67 e 68.

[4] Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, *Dictionnaire des Symboles,*p.1004.

[5] Ibid, p.519.

[6] Ibid, p.251.

[7] Charles Baudelaire, *Les Fleurs du Mal,* Garnier Flammarion, Paris, 1964, p.155.

[8] Arthur Rimbaud, op.cit.,p.66-67.

[9] Mircea Eliade, *Le Sacré et le Profane,* Éditions Gallimard, Paris, 1965, p.112-113.

[10] Arthur Rimbaud,op.cit.p.69.

[11] Ibid, p.43-45.

[12] Ibid, p.69.

[13] Fernando Pessoa, *Poesias de Álvaro de Campos,* Edsições Ática, Lisboa, p. 170.

[14] Ibid, p.191.

[15] J.Chevalier e A. Gheerbrant, op.cit.,p.1029.

[16] Carlos Ceia, *Iniciação aos Mistérios da Poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen*, Vega, Lisboa, 1996, p.63.

[17] Sophia de Mello Breyner Andresen, *Obra Poética III,* Ed. Caminho, Lisboa, 1996, p.247.

[18] Ibid,p.268.

[19] Ibid,p.256.

[20] Ibid,p.349.

[21] Ibid,p.253.

[22] Carlos Ceia, op. cit.,p.41.

[23] Sophia de Mello Breyner Andresen, *Obra Poética,*op.cit p.254

[24] Ibid., p.252.

[25] Ibid.,p.255.

[26] Carlos Ceia, *O Estranho Caminho de Delfos,*Vega, Lisboa, 2003, p.40.

[27] Sophia de Mello Breyner Andresen, op.cit., p.267.

[28] Ibid.,p.14.

[29] Ibid.,p.47.

Terminologia e tradução de textos especializados: da equivalência conceptual às convenções fraseológicas

Helena MANUELITO e Isabel Rego SANTOS
(Universidade Aberta)

O presente texto aborda, entre outros aspectos, o papel das convenções fraseológicas e a problemática da equivalência conceptual como fenómenos de reconhecida importância para o exercício da Terminologia na óptica da Tradução, traçando os contornos essenciais dos processos específicos abordados.

Breve perspectiva diacrónica

Gostaríamos, desde logo, de referir que os percursos evolutivos da Terminologia e da Tradução surgem, em muitas situações, estreitamente associados, em virtude do desenvolvimento de ambas as disciplinas ser tributário de necessidades e de preocupações de carácter plurilinguista. Com efeito, é a partir do Renascimento, com o emergir e o sublinhar de tais preocupações, que a ideia da Terminologia, como área específica do conhecimento, começa lentamente a tomar forma.

Procurando ilustrar o antigo e estreito relacionamento entre Terminologia e Tradução, Diane Potvin recua ao século XVII, referindo o caso de Pierre Daniel Huet (1630-1672), humanista e físico, que, ao equacionar um conjunto de problemas colocados pelas terminologias no campo da tradução, demonstrava já nessa época ter uma apurada consciência terminológica[1]. É, certamente, um exemplo de como a reflexão terminológica caminhou a par de necessidades impostas pela tradução.

Por outro lado, podemos mencionar alguns nomes cujos contributos foram, no século XVIII, essenciais para o eclodir da posterior cientifização do conceito de Terminologia. A título meramente ilustrativo, basta citar os trabalhos dos enciclopedistas D'Alembert e Diderot ou ainda de Guyton de Morveau, Lavoisier e Berthollet[2]. No século seguinte, destacar-se-iam as influências da Sociedade Técnica Russa e de personalidades como V. M. Severgin e Ja. D. Zaharov[3].

Foi preciso, no entanto, esperar pelos anos 30 do século XX para, com o austríaco Eugen Wüster, começarem a ser efectuados trabalhos de investigação terminológica com carácter de sistematicidade. Este autor definiu, então, os grandes vectores metodológicos e os postulados fundamentais daquela que é, na actualidade, uma disciplina que afirma a sua individualidade teórica e defende o reconhecimento de um estatuto de autonomia epistemológica[4].

A Terminologia afasta-se, porém, hodiernamente, de alguns pressupostos wüsterianos, fazendo um uso crescente de instrumentos de análise da Linguística, particularmente da linguística de *corpora*, no âmbito da qual estrutura, em parte, o seu corpo doutrinário; apresenta – é preciso sublinhá-lo – uma natureza marcadamente interdisciplinar, assimilando influências das Ciências Cognitivas, da Lógica, da Ontologia, das Ciências da Linguagem e da Comunicação, da Engenharia do Conhecimento e do Tratamento Automático das Línguas; utiliza, como meios auxiliares da maior relevância, a Estatística e a Informática.

Tendo os seus domínios privilegiados de aplicação na organização/sistematização de áreas especializadas do saber, a Terminologia assume um papel insubstituível na Documentação, na Normalização, no Ensino de Línguas de Especialidade, na Redacção Técnica e na Tradução. No

mundo globalizante em que nos enquadramos, tal disciplina contribui, de forma insubstituível, para o estabelecimento de eficazes estratégias de política de língua, salvaguardando a preservação da diversidade linguística e a manutenção da identidade cultural dos povos.

Pelo seu papel facilitador das transferências entre línguas, de acordo com as exigências de comunicação do mundo moderno, e pelas questões colocadas pela transposição de termos de uma língua para outra, com a consequente exigência de rigor nas equivalências encontradas, a Terminologia é hoje uma disciplina actual e incontornável e um fenómeno sociolinguístico de considerável importância.

Terminologia e Tradução: convenções fraseológicas e equivalência conceptual

No seu sentido mais amplo, a tradução, enquanto tratamento de conteúdo interlinguístico, é comummente definida como sendo a expressão de um texto-fonte (redigido numa língua A) num texto-alvo (produzido numa língua B), que se pretende que seja de conteúdo e de extensão semelhantes ao primeiro, isto é, seu equivalente nos aspectos considerados pertinentes[5].

Desta forma, na concretização da referida equação entre texto de partida e texto de chegada, um dos factores que assume importância nuclear é a pesquisa de equivalências, ou seja, o estabelecimento de uma correspondência válida entre elementos que a nível linguístico, psicológico, social, cognitivo, cultural, estético, formal, apelativo, emotivo, etc., adquiram a mesma função de representação e de comunicação no texto B que detinham no texto A, de que se partiu.

No que diz respeito à tradução de textos especializados, objecto da nossa reflexão, é hoje progressivamente desmistificada a ideia do seu carácter de subalternidade face a outros géneros de tradução, nomeadamente face à tradução do texto literário.

Alguns argumentos são habitualmente chamados à colação em defesa desta perspectiva. Por um lado, é costume aduzir-se como veredicto as leis mercado, factor exógeno legitimador da importância deste tipo de tradução, visto esta ocupar em termos quantitativos o essencial da actividade do tradutor; por outro, um número cada vez maior de vozes se ergue a condenar a tradicional convicção de que a tradução do texto literário é um exercício intrinsecamente mais difícil e nobre do que o de tradução do texto especializado[6].

Pese embora toda a distinção que possa ser operada entre tradução de textos especializados e tradução de textos literários[7], é indesmentível que a prática da tradução técnica[8] a um nível de mestria envolve processos de grande complexidade linguística, salientados, entre outros, por Monika Doherty, Mary Snell-Hornby ou Catherine Fabricius-Hansen[9].

Ademais, tal actividade de tradução não é um exercício culturalmente neutro. De facto, o conjunto das estratégias comunicativas, dos códigos implícitos e dos sistemas de valores associados a determinada língua perpassam também no texto de especialidade e devem ser devidamente transpostos para o texto de chegada, num esforço de "localização", isto é, de adequação aos dados culturais subjacentes à língua-alvo[10].

Concordamos, por isso, com Silvia Montero-Martinez quando esta demonstra que a tradução de textos especializados envolve não só a dimensão da transferência de sentido mas também a da transferência de comunicação, assumindo importância fundamental em todo o processo a conciliação entre as imposições ditadas por um dado sistema linguístico e as normas comunicativas vigentes em determinado campo do saber. Tal como refere esta autora, «technical translation

should be not only concerned with transmitting meaning but also with the transference of communication in such aspects as, for example, following the terminological and phraseological conventions of the field in question»[11].

É certo que toda a língua de especialidade utiliza as mesmas regras de combinação/ordenação sintáctica dos signos que o sistema linguístico em que se inscreve, mas cada discurso de especialidade faz uso de determinadas fórmulas preferenciais de conjugação de vocábulos no eixo sequencial ou sintagmático[12]. Com efeito, caracterizado por um funcionamento sintáctico particular, cada termo apresenta um comportamento discursivo típico, combinando-se habitual e regularmente quer com dados termos quer com determinados elementos lexicais (nomes, verbos, adjectivos) que marcam frequentemente a sua ocorrência textual. Tais combinações lexicais especializadas, quais elementos discursivos pré-codificados, assumem importância determinante na tessitura do discurso de especialidade e contribuem para manter a coesão lexical do texto.

Os elementos que participam de uma combinação lexical especializada não podem ser livremente substituídos por outros sem ser prejudicada a conectabilidade dos conceitos de dado campo do saber e a autenticidade, idiomaticidade, naturalidade e idiossincrasia que perpassam na sua expressão linguística. As restrições que condicionam o respectivo uso faz com que estas combinações coloquem sérias dificuldades ao nível da codificação, pois não são nem directa nem literalmente transponíveis de língua para língua.

A Terminologia deve, assim, estudar as convenções fraseológicas próprias de cada discurso de especialidade, conferindo-lhes um lugar de destaque na concepção nos produtos terminográficos de ajuda à tradução[13]. Esta é, aliás, a convicção e a perspectiva defendida pela maior parte dos autores que na actualidade reflectem sobre a adequação da investigação terminológica às necessidades reveladas pelos estudos de tradução.

A par destas dimensões de natureza discursiva, existe uma vertente do texto especializado cujo domínio por parte do tradutor não pode ser contornado e que, devido à sua importância crucial, não pode ser olvidada ou escamoteada: diz respeito à função atribuída ao discurso especializado de construção/representação de um saber de carácter específico[14].

Com efeito, na actividade particular de tradução de textos especializados, o tradutor terá de concentrar cuidadosamente a sua atenção na vertente cognitiva do texto, em nome do rigor e da precisão que o produto do seu trabalho deve apresentar. Assim, os conceitos, elementos do plano conceptual, expressos em termos discursivos pelas denominações, emergem como um dos factores mais significativamente pertinentes do texto especializado.

Segundo Rostilav Kocourek, dar conta do conteúdo cognitivo de um texto pressupõe uma atitude de fidelidade total ao texto de partida, num esforço de exprimir, num texto de chegada, "todo o seu conteúdo e só o seu conteúdo", sem omissões, perdas ou ganhos semânticos[15].

Embora deva ser salvaguardado o radicalismo de tal posição, podemos sem dúvida afirmar que um dos principais desafios idealmente atribuíveis ao exercício quer da terminografia multilingue quer da tradução técnica consiste na pesquisa de termos-alvo idênticos ao termo-fonte em todos e cada um dos seus traços semânticos, ou, para se ser mais realista, que pelo menos possam veicular no texto de chegada a mesma acepção que actualizavam no contexto de que se partiu, transmitindo aí as mesmas cambiantes comunicativas.

Desta forma, entre os dois termos deve verificar-se uma ampla concordância conceptual para que possa considerar-se efectivamente atingida a expressão do conteúdo cognitivo do texto original e, por consequência, verdadeiramente concretizada a relação de equivalência.

Conceito-chave da lexicografia interlinguística, a problemática da equivalência permanece, assim, como uma das questões mais centrais e simultaneamente mais polémicas comuns à traductologia e à terminologia plurilingue[16].

Uma das maiores dificuldades inerentes à concretização do trabalho terminológico plurilingue, com a qual o tradutor também se debate, reside justamente no facto de cada língua efectuar de um modo diferente a classificação conceptual da realidade – cada sistema linguístico apropria-se, filtra e exprime o real de forma própria – não podendo haver, para alguns referentes ou conjuntos de referentes, uma classificação baseada na «coisa em si», que possa assumir uma validade universal.

Tal fenómeno, sistematicamente descrito e analisado pela lexicologia contrastiva, embora assuma especial relevo no âmbito da língua geral[17], encontra também eco no contexto das línguas de especialidade[18], manifestando porém nesse âmbito contornos menos marcantes. Com efeito, em língua de especialidade esta problemática ganha maior ou menor acuidade consoante a natureza do domínio do conhecimento em causa for mais concreta, objectiva e universal (ex. das ciências naturais e exactas) ou mais dependente de processos históricos e culturais, característicos de realidades nacionais (ex. das ciências humanas e sociais).

Se entre os terminólogos se verifica um particular consenso quanto ao facto de nas línguas de especialidade a comparação interlinguística se realizar com maior facilidade do que na língua geral[19], sendo mais provável encontrarmos nesse âmbito equivalentes verdadeiros ou absolutos, é também um dado corrente que terminologias como as que representam os sistemas administrativo e educativo, ou os diversos subdomínios do Direito, decorrentes de ordenamentos jurídicos particulares, colocam difíceis questões quanto a um correcto e adequado estabelecimento de equivalentes[20].

É um dado universalmente aceite que de língua para língua se observam grandes diferenças nas organizações conceptuais dos sistemas jurídicos. Há, efectivamente, conceitos próprios de cada sistema jurídico, que não são facilmente transponíveis para uma língua diferente daquela em que foram originariamente formulados. A explicitação das mesmas normas jurídicas nas diversas línguas reflecte diferenças de ordem gramatical e ideológica que demonstram a relatividade do processo de equivalência. Em última análise, tal fenómeno surge como uma das principais dificuldades para uma interpretação unívoca do Direito Comunitário Europeu.

Obstáculos como os que temos vindo a realçar não surgem unicamente em áreas como o Direito e ou mesmo a Administração, como faz notar Heribert Picht, mas emergem também da comparação interlinguística de terminologias tecnológicas e científicas, onde com frequência se constatam divergências conceptuais entre diferentes sistemas linguísticos[21]. Daqui se conclui que não obstante as diferenças interlinguísticas encontrarem especial relevo nas terminologias jurídicas, tal fenómeno não é, no entanto, exclusivamente característico da realidade do Direito, encontrando uma expressão genérica nas línguas de especialidade.

Desta forma, ao procurarmos um equivalente para exprimirmos numa língua diferente da nossa um determinado conceito pertencente a um domínio do saber específico, não raras vezes vamos encontrar uma denominação que remete para uma noção que comporta um maior ou menor número de aspectos do que a noção de que partimos. Nestas situações, encontram-se geralmente equivalentes aproximativos, cujas marcas distintivas devem ser devidamente explicitadas nos produtos terminográficos através de comentários, esclarecedores das aproximações dos conceitos nas duas línguas e, sobretudo, identificadores das diferenças.

Em nossa opinião, na medida em que cada denominação é moldada por determinada perspectiva que se quer transmitir da realidade extralinguística, observando-se raras vezes a existência de equivalências absolutas, consideramos a designação de *correspondente* preferível à de equivalente, pois a primeira não deixa supor, ao contrário do que acontece com a última, uma sobreposição total ou uma relação biunívoca entre todos e cada um dos semas/sememas que definem o conteúdo semântico dos lexemas colocados em correspondência nas diversas línguas.

Procurando traduzir este fenómeno, cuja recorrência assinalam, os tradutores canadianos optam por chamar «equivalência funcional» às situações de equivalência que pressupõem soluções aproximativas, em virtude de ocorrerem conceptualizações diferentes no âmbito de distintos sistemas linguísticos, enquanto Pierre Lerat utiliza «traduisants», na acepção que Z. Kalonji confere a esta mesma realidade[22].

Diferentes tipos de equivalentes são reconhecidos e distinguidos pelos diversos autores, numa gradação que vai da equivalência total ou plena à inexistência de equivalência, passando pela equivalência parcial, caso em que são normalmente destacadas a intersecção e a inclusão.

Quando a realidade a denominar só existe na língua de partida, estando o conceito exclusivamente presente nessa mesma língua, ou quando diferenças substanciais afastam as noções em causa nos diversos sistemas linguísticos, a situação de ausência de uma equivalência perfeita ou de total vazio terminológico não é, contudo, inultrapassável. O tradutor, nestas circunstâncias de existência de lacuna vocabular, tem ao seu dispor um conjunto de recursos linguísticos que lhe permitem encontrar equivalências relativas, pois, tal como afirma Szende, a denominação de uma mesma realidade pode ser obtida por caminhos linguísticos diferentes em línguas diferentes e embora muitas palavras, tomadas isoladamente, não possam ser traduzidas de forma satisfatória, todas as frases são passíveis de o ser[23].

Na verdade, as línguas utilizam amiúde meios lexicogénicos e terminogénicos diferentes para encontrar designação para as mesmas realidades nocionais: em circunstâncias em que umas favorecem processos morfológicos, outras exploram recursos sintácticos, suprimindo com frequência no eixo sintagmático as falhas e omissões apresentadas pelo paradigmático[24].

Desta forma, confrontados com exemplos concretos de lacunas lexicais e nas situações em que não é possível encontrar na língua de chegada uma unidade neológica simples adequada, os tradutores e os terminólogos recorrem normalmente a paráfrases explicativas e a glosas contextuais, sendo ainda usual socorrerem-se de empréstimos ou mesmo de decalques procedentes da língua de partida.

Os tradutores de textos especializados são, efectivamente, os produtores de uma grande quantidade da literatura especializada que circula na nossa sociedade da informação e, nessa medida, são os principais responsáveis pela criação e pela circulação, na língua, de um número bastante elevado de neónimos que, ao surgirem por escrito num contexto real de comunicação, adquirem uma aura de legitimação, de valorização e de consagração, facilitadora da aceitação, implementação e propagação natural e espontânea no discurso especializado[25].

Na criação neonímica devem observar-se os modelos pré-existentes, evidenciados pelas matrizes terminogénicas características de determinadas línguas de especialidade, reveladores das convenções que presidem à combinação preferencial de palavras e à construção de termos em dado campo do conhecimento.

Por fim, gostaríamos ainda de chamar a atenção para os elementos fornecidos pela socioterminologia. Ao equacionarem a capacidade de adequação do novo termo à situação de comunicação em que vai ser aplicado e ao esclarecerem as condições socioculturais que permitem

prever o seu sucesso/insucesso de implementação, tais elementos desempenham, de igual modo, uma função determinante na criação de neónimos com elevadas potencialidades de aceitação.

Conclusões

Hodiernamente, com a valorização crescente dos conceitos de pluralidade linguística e de interculturalidade, factores considerados enriquecedores no plano civilizacional global, a terminologia desempenha uma função imprescindível na representação, na comunicação e na transferência de conhecimentos especializados.

Enquanto sistemas devidamente estruturados de denominações, relativos à expressão multilingue de sistemas conceptuais particulares, as terminologias plurilingues permitem ultrapassar as "barreiras" linguísticas, estabelecendo "pontes" entre as diversas línguas de uma forma racionalizada e planificada, contribuindo decisivamente para a eficácia, transparência e optimização da comunicação especializada.

Tal como refere Sandrine Olejnik, a profusão da literatura técnica multilingue deixou de poder ser traduzida a um nível de excelência sem uma utilização sistemática das terminologias apropriadas[26]. Nesta medida, a Terminologia, contribuindo para a qualidade dos tecnolectos, transforma-se na própria pré-condição da conquista dos mercados. Uma boa tradução é um veículo promotor das relações internacionais, da boa colaboração e do incremento da cooperação entre os povos.

Os produtos terminográficos multilingues devem, assim, assegurar, por um lado, a observância das convenções fraseológicas que garantem a idiomaticidade dos discursos, por outro, o estabelecimento de correspondências que permitam, de forma correcta, as supracitadas funções de representação, comunicação e transferência de conhecimentos especializados.

Ademais, numa perspectiva de política de língua, devemos sublinhar o papel fundamental desempenhado pelas terminologias multilingues, por exemplo, na construção democrática do espaço da União Europeia, que se deseja verdadeiramente participado pelos diversos membros e de real integração cultural. Concordamos, assim, com Rute Costa, quando esta afirma a natureza simbólica e cultural dos produtos terminográficos: «Les dictionnaires terminologiques, même s'ils ne sont pas souvent utilisés par une partie du public auxquels ils se dirigent – les spécialistes du domaine – ont une valeur symbolique et culturelle indéniable qui justifient en soit leur élaboration malgré leurs coûts élevés»[27].

Cremos, portanto, que é possível afirmar-se que, como instrumentos fundamentais de ajuda à preservação, ao desenvolvimento planificado e à eficaz promoção das distintas línguas nacionais, as terminologias contribuem para a concretização do princípio democrático da diversidade linguística e cultural.

Notas

[1] Cf. Diane Potvin, «Le terme et sa famille lexicale» in *Travaux de Terminologie*, nº 2, Québec, Université Laval, Junho, 1982, p.98.

[2] Cf. Alan Rey, *La terminologie: noms et notions,* Paris, Puf, 1979, pp. 4-6.

[3] Cf. Guy Rondeau, *Introduction a la Terminologie,* 2ª ed., Québec, Gaetan Morin Éditeur, 1984, pp. 5-6. [4] Não gostaríamos de deixar de referir que o estatuto a atribuir à Terminologia no seio da Ciências da Linguagem e da Comunicação é, ainda hoje, uma questão controversa, que divide a comunidade científica. No que nos diz respeito, reconhecemos à Terminologia um corpo teórico próprio, suficientemente desenvolvido, e um aparelho metodológico particular, coerente e bem definido. Na mesma linha de opinião, Jean-Claude Boulanger e Marie-Claude L'Homme afirmam: «La terminologie a maintenant atteint le stade de la maturité certaine qui en fait l'une des composantes essentielles des sciences du langage. (...). Elle possède maintenant les indispensables fondements théoriques et méthodologiques qui personnalisent une science» - Jean-Claude Boulanger e Marie-Claude Homme, «Les technolectes dans la pratique dictionarique générale: quelques fragments d'une culture» in *Meta*, vol.36, nº 1, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1991, p. 23.

Não obstante uma multiplicidade de contributos como o atrás citado, a afirmação da Terminologia no seio das Ciências da Linguagem é um dos mais importantes desafios que esta disciplina enfrenta actualmente, a par de proclamadas exigências de renovação metodológica e teórica, que confluem em acesos e polémicos debates. Embora dentro do paradigma positivista de Ciência em que nos encontramos o consenso sobre teorias e métodos das disciplinas académicas seja normalmente visto como índice da sua maturidade científica, gostaríamos de chamar a atenção para o facto de, em nossa perspectiva, a controvérsia argumentativa ser um factor impulsionador do desenvolvimento científico das áreas do conhecimento. Esta é também a posição de Sandra Halverson, que transpõe esta questão para o âmbito da Traductologia (Cf. Sandra Halverson, «Translation studies and representative corpora: establishing links between translation corpora, theoretical/descriptive categories and a conception of the object of studie» in *Meta,*vol. 43, nº 4, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1998, p. 2*)*.

[5] Cf. Rostilav Kocourek, *La langue française de la technique et de la science*, Paris, La documentation Française, 1982, p.180.

[6] Cf. Diana Santos, «Impacto das Novas Tecnologias. O computador e a tradução» in http://www.nca.pt/premio.traducao/trabalho/seminario99/diana_santos.htm, 1999 (04-03-2002).

[7] Não queremos deixar de chamar a atenção para o facto de se afirmar actualmente uma tendência que procura esbater a distância entre tradução de texto especializado e tradução de texto literário. A título exemplificativo, podemos mencionar os nomes de Silvia Montero-Martinez, Pedro A. Fuertes-Olivera e Mercedes García de Quesada que, tendo por referência Seleskovitch, são defensores de tal perspectiva: «technical translators should confront demands similar to those of literary translators: they should be concerned not only with transmitting meaning but also with the transference of communication. In other words, technical and literary translators must decide how they can reconcile the linguistic constraints imposed by a particular language with the communicative expectations found in a particular domain» (Cf. Silvia Montero-Martinez *et ali.*, «The translator as "Language Planner": Syntactic Calquing in an english-spanish technical translation of chemical engineering», in *Meta*, vol 46, nº 4, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2001, pp. 693).

[8] De "tradução especializada" a "tradução científica", diferentes denominações são correntemente utilizadas para designar a actividade de tradução no âmbito do discurso especializado. Sem querermos comentar aprofundadamente a utilização de tais expressões, gostaríamos de manifestar a nossa preferência pela utilização de "tradução de textos especializados", que consideramos mais adequada para designar o fenómeno em causa. No entanto, por razões de ordem estilística, e à semelhança do que é normalmente convencional neste domínio, utilizaremos também "tradução técnica" na acepção atrás esclarecida.

[9] Cf. D. Santos, *ob.cit.*

[10] Cf. *Ibid.*

[11] S. Montero-Martinez *et ali.*, *ob.cit*, p. 687.

[12] Cf. Helena Manuelito, *A terminologia da franquia, franchise ou franchising – a problemática da ambiguidade num vocabulário não harmonizado*, Lisboa, F.C.S.H. da Universidade Nova de Lisboa, 1995, p. 24 – tese de mestrado policopiada.

[13] No(s) aparelho(s) teórico(s) da Lexicologia e da Terminologia, a investigação e o estudo das combinações lexicais especializadas não é um campo de reflexão que gere perspectivas unânimes ou que pressuponha definições constantes e posições consensuais. De autor para autor, constatam-se sobre o mesmo fenómeno cambiantes interpretativas, noções por vezes díspares ou até mesmo antagónicas. Para designar o fenómeno a que temos vindo a chamar genericamente «combinações lexicais», proliferam uma multiplicidade de denominações diferentes, remetendo para conceitos nem sempre claramente distintos, que comportam fronteiras ténues do ponto de vista teórico. "Coocorrente", "colocação", "frase idiomática", "frasema", "fraseologia", "concordância", "combinatória" são só algumas das designações que se aplicam genericamente a situações em que se estabelece uma relação sintáctico-semântica privilegiada entre elementos lexicais que coocorrem em situação de proximidade. Abster-nos-emos de comentar os significados e as utilizações que destes termos fazem os diferentes autores, por ser de importância secundária no panorama que traçamos.

[14] Há mesmo alguns autores que defendem que o texto de especialidade, além de apresentar uma maior complexidade a nível argumentativo, pressupõe um grau de conhecimento específico do assunto muito mais elevado do que o texto literário (Cf. D. Santos, *ob.cit*).

[15] Cf. R. Kocourek, *ob.cit.*, p. 183.

[16] Equacionando uma multiplicidade de outros importantes aspectos, a ciência da tradução preocupa-se também com o apuramento dos critérios que devem presidir à avaliação de correspondências formais e conceptuais entre textos de distintas línguas (Cf. Reiner Arntz e Heribert Picht, *Introducción a la Terminologia*, Biblioteca del Libro, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, Ediciones Pirámide S.A., 1995, p. 190).

[17] No contexto da língua geral, é particularmente conhecido e citado o exemplo das unidades lexicais que nas diversas línguas designam as cores. De língua para língua, constatam-se diferenças e intersecções no significado destas unidades lexicais, uma vez que a visão do homem consegue distinguir centenas de variantes no espectro cromático. As zonas mais diversas da realidade podem encontrar diferente recorte linguístico segundo a língua em que são formuladas, dado que estas organizam de diferentes maneiras o mundo experimentado (Cf. Thomas Szende, «Problèmes d'Équivalence dans les Dictionnaires Bilingues» in Henri Béjoint et Philippe Thoiron, *Les Dictionnaires Bilingues,* Louvain-la-Neuve, Aupelf-Uref/Editions Duculot, 1996, pp. 111-112).

[18] Já em 1968, Wüster reconhecia a importância deste fenómeno, ilustrando-o detalhadamente a propósito do seu dicionário inglês-francês "The Machine Tool" (Cf. R. Arntz e H. Picht, *ob.cit.*, p. 198).

[19] Com efeito, tal questão não levanta controvérsia na comunidade científica. A título exemplificativo, mencionemos alguns autores: Heribert Picht afirma que no domínio das línguas especializadas as condições prévias para a comparação interlinguística são mais favoráveis (Cf. *Ibid.,* p. 191). Também Thomas Szende nos diz que existem poucos signos verdadeiramente equivalentes entre as diversas línguas, apontando como excepção a este pressuposto os termos científicos e técnicos, cuja utilização está estritamente circunscrita a um domínio particular do conhecimento (Cf. T. Szende, *ob.cit*, p. 115). Esta é igualmente a posição de Rostilav Kocourek que, com base em Halliday, nos diz que «(...) é mais provável encontrar um verdadeiro equivalente para um termo do que para as unidades lexicais de língua geral» (R. Kocourek, *ob.cit*, p. 182). O posicionamento de André Clas é de igual forma consentâneo com o dos autores que acabámos de citar (Cf. André Clas, "Problèmes de Préparation Rédactionnelle de Dictionnaires Bilingues Spécialisés: Quelques Réflexions", in Henri Béjoint et Philippe Thoiron, *Les Dictionnaires Bilingues,* Louvain-La-Neuve, Aupelf-Uref/Editions Duculot, 1996, p. 210).

[20] Esta é a opinião, entre outros, de Picht (Cf. R. Arntz e H. Picht, *ob.cit.*, pp. 188-190) e de Lerat (Cf. Pierre Lerat, *Les langues spécialisées*, Paris, PUF, 1995, p. 95).

[21] Cf. R. Arntz e H. Picht, *ob.cit.*, p. 200.

[22] Cf. P. Lerat, *ob.cit.*, pp. 95-96.

[23] Cf. T. Szende, *ob.cit.*, pp. 126, 127.

[24] Cf. A. Clas, *ob.cit.*, p. 208.

[25] Ad Hermans opõe o conceito de «neologie traductive», decorrente do processo de estabelecimento de correspondentes em várias línguas, resultado directo quer da actividade dos tradutores quer do trabalho das instâncias de terminologia, ao de «néologie primaire», em que a formação de um novo termo acompanha a formação de um novo conceito em determinado sistema linguístico, consequência natural da actividade dos especialistas nas situações de trabalho (laboratório de pesquisa, fabricação de novos produtos, etc.) - Cf. Ad Hermans, «Traduction et néologie. Proposition de coopération au niveau européen» in *Actes de la conférence sur la coopération dans le domaine de la terminologie en Europe*, Paris, União Latina/AET, 2000, p. 87.

[26] Sandrine Olejnik, «La terminologie appliquée aux services de la traduction et de l'éditing multilingue» in *Actes de la conférence sur la coopération dans le domaine de la terminologie en Europe*, Paris, União Latina/AET, 2000, p. 224.

[27] Rute Costa, "À nous le monde: les langagiers et l'internationalisation des marchés», texto policopiado da comunicação apresentada no Congrès Annuel 2003 – Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes du Québec (27 de Novembro de 2003).

Bibliografia

ARNTZ Reiner; PICHT, Heribert, *Introducción a la Terminologia*, Biblioteca del Libro, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, Ediciones Pirámide S.A., 1995.

BASSNETT, Susan, *Estudos de Tradução. Fundamentos de uma disciplina*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

BLANCO, Xavier, «Lexicographie bilingue (français-espagnol) et traduction: l'exemple» in *Meta*, vol. 42, nº1, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1997, pp. 134-141.

BOULANGER, Jean-Claude; HOMME, Marie-Claude, «Les technolectes dans la pratique dictionarique générale: quelques fragments d'une culture» in *Meta*, vol. 36, nº 1, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1991, pp. 23-40.

CLAS, André, "Problèmes de Préparation Rédactionnelle de Dictionnaires Bilingues Spécialisés: Quelques Réflexions" in Henri Béjoint et Philippe Thoiron, *Les Dictionnaires Bilingues*, Louvain-La-Neuve, Aupelf-Uref/Editions Duculot, 1996, pp. 199-211.

COSTA, Rute, "À nous le monde: les langagiers et l'internationalisation des marchés», texto policopiado da comunicação apresentada no Congrès Annuel 2003 – Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes du Québec (27 de Novembro de 2003).

FONTENELLE, Thierry, «Towards the construction of a collocational database for translation students» in *Meta*, 39, nº1, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1994, pp. 47-56.

GAUDIN, François, «Champs, clôtures et domaines: des langues de spécialités à la culture scientifique» in *Meta*, vol. 40, nº 2, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1995, pp. 230-237.

HERMANS, Ad, «Traduction et néologie. Proposition de coopération au niveau européen» in *Actes de la conférence sur la coopération dans le domaine de la terminologie en Europe*, Paris, União Latina/AET, 2000, pp. 87-90.

KOCOUREK, Rostilav, *La langue française de la technique et de la science*, Paris, La documentation Française, 1982.

HALVERSON, Sandra, «Translation studies and representative corpora: establishing links between translation corpora, theoretical/descriptive categories and a conception of the object of studie» in *Meta*, vol. 43, nº 4, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1998, pp. 2-22.

LAVIOSA, Sara, «The corpus-based approach: a new paradigm in translation studies» in *Meta*, vol. 43, nº 4, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1998, pp. 2-6.

LERAT, Pierre, «Compétence rédactionnelle et compétence technique. À propos de subrogation» in *Meta*, vol. 40, nº 2, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1995, pp. 245-249.

LERAT, Pierre, *Les langues spécialisées*, Paris, PUF, 1995.

MANIEZ, François, «Extraction d'une phraséologie bilingue en langue de spécialité: Corpus parallèles et corpus comparables» in *Meta*, vol.46, nº 3, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2001, pp. 553-562.

MANUELITO, Helena, *A Terminologia da Franquia, Franchise ou Franchising – a problemática da ambiguidade num vocabulário não harmonizado*, Lisboa, F.C.S.H./U.N.L., 1995 (tese de mestrado policopiada).

MONTERO-MARTINEZ, Silvia; FUERTES-OLIVERA, Pedro A.; GARCIA DE QUESADA; Mercedes, «The translator as "Language Planner": Syntactic Calquing in na english-spanish technical translation of chemical engineering» in *Meta*, vol. 46, nº 4, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2001, pp. 687-698.

OLEJNIK, Sandrine, «La terminologie appliquée aux services de la traduction et de l'éditing multilingue» in *Actes de la conférence sur la coopération dans le domaine de la terminologie en Europe*, Paris, União Latina/AET, 2000, pp. 224-225.

PEREIRA, Victor, «Terminology: Reflections from de point of view of a specialised translator», in *Actes de la conférence sur la coopération dans le domaine de la terminologie en Europe*, Paris, União Latina/AET, 2000, pp. 299-300.

POTVIN, Diane, «Le terme et sa famille lexicale» in *Travaux de Terminologie*, nº 2, Québec, Université Laval, Junho, 1982, pp. 93-114.

REY, Alan, *La terminologie: noms et notions*, Paris, Puf, 1979.

RONDEAU, Guy, *Introduction a la Terminologie*, 2ª ed.; Québec, Gaetan Morin Éditeur, 1984.

SANTOS, Diana, «Impacto das Novas Tecnologias. O computador e a tradução» in http://www.nca.pt/premio.traducao/trabalho/seminario99/diana_santos.htm, 1999 (04-03-2002).

SVENSÉN, Bo, *Practical Lexicography*, Oxford, OUP, 1993.

SZENDE, Thomas, «Problèmes d'Équivalence dans les Dictionnaires Bilingues» in Henri Béjoint et Philippe Thoiron, *Les Dictionnaires Bilingues*, Louvain-la-Neuve, Aupelf-Uref/Editions Duculot, 1996, pp. 111-112

A metáfora como instrumento de comunicação educacional

Amílcar MARTINS
(Universidade Aberta)

In TERTÚLIA sobre «A TRADIÇÃO E A PALAVRA», no Centro de Estudos Ferreira de Castro, Ossela, Oliveira de Azeméis, Maio, 2003

Introdução

Quero, em meu nome pessoal e da minha universidade, a Universidade Aberta, começar por saudar a direcção e os organizadores desta iniciativa do Centro de Estudos Ferreira de Castro. Quero também saudar todos os presentes nesta sessão que tem como principal objectivo debater a problemática de A TRADIÇÃO E A PALAVRA, dentro do formato, a meu ver oportuno e feliz, de uma tertúlia. Cabe-me a mim, no quadro deste ciclorama de fundo, debater convosco um aspecto particular deste rico e complexo universo temático. Escolhi, por isso, uma dimensão particular deste objecto de estudo que, espero, vos possa interessar e, se possível, interpelar, tal como acontece comigo há muito tempo: A METÁFORA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO EDUCACIONAL.

Quero, por isso, convidar-vos a seguirem-me, num roteiro-viagem onde procurarei guiar-vos pelos caminhos tacteantes feitos de um questionamento e reflexão, necessariamente exploratórios e, como certamente constatarão, com a marca de uma visão pessoal subjectivamente assumida. Faço votos, porém, que desta nossa tertúlia, como lugar e tempo onde se tecem as trocas e se assumem dizeres polissémicos e constelativos, se inscreva também o impulso futurante que deve marcar o gosto pela busca inspiradora e criativa de novos significados para a comunidade.

Num primeiro momento, parto de um conjunto de algumas premissas genéricas sobre a metáfora num contexto educativo e comunicacional. Num segundo momento apresento-vos alguns exemplos de metáforas com origem em paisagens educativas, sócio-culturais e históricas diversas. E, finalmente, num terceiro momento, procurarei destacar algumas ideias para o debate, sugerindo o cruzamento da metáfora como instrumento de comunicação educacional.

A metáfora e a educação

Permitam-me que chame a vossa atenção para alguns aspectos relevantes no tratamento deste binómio metáfora-educação:

- A metáfora é uma figura de estilo que transporta a significação própria de um vocábulo e/ou de expressão de linguagem para outro contexto.
- A metáfora é uma construção e mecanismo linguístico que potencia e dinamiza a criação de novas imagens através de processos e operações mentais de associação, de analogia, de comparação, de distinção, de identificação.
- A metáfora induz a transferência dos dados de uma observação empírica imediata para um universo de observação poética e simbólica.

- A metáfora faz apelo à criatividade e à imaginação dos interlocutores que se encontram numa rede e/ou cadeia de comunicação, quer estejam numa situação de presença 'aqui e agora', quer se encontrem numa situação diferida e/ou a distância.
- A metáfora permite a criação de representações polissémicas (múltiplos significados) que, se utilizada com sensibilidade e saber num contexto e situação educativa e cultural específica, dinamiza um potencial indutor de ensino-aprendizagem muito poderoso, penetrante e fecundo.

Vejamos seguidamente alguns exemplos de metáforas inspiradoras de leituras e interpretações fecundas para o contexto educacional.

Metáforas nascentes pelo mundo

Deixem-me começar a abordagem de alguns exemplos de metáforas convocando para o nosso convívio algumas ressonâncias geográfico-paisagísticas e culturais que nos chegam de universos tão distintos: de Portugal, do continente norte-americano, da China, da Itália e da UNESCO.

1ª metáfora: Luís de Camões e o universalismo lusíada

O MUNDO TODO ABARCO E NADA APERTO

é uma expressão do nosso grande poeta Luís de Camões. Como sabemos ele foi, há muito, transformado num dos mais relevantes porta-vozes da identidade lusíada. Camões traduz, nesta formulação, uma ideia que julgo muito importante: a ideia de que o IR na direcção do OUTRO está profundamente ligada ao espírito de universalidade portuguesa. Eis-nos assim perante um elemento a reter: a identidade cultural portuguesa tem uma raiz universalista que se caracteriza por um sentimento de ABRAÇO AO MUNDO e se (des)constrói com a integração do OUTRO.

2ª metáfora: Fernando Pessoa e o "Outro"

Outro porta-voz do nosso EU colectivo, Fernando Pessoa, reforça assim este sentimento de IR na direcção do OUTRO:

(...)
TRAGO DENTRO DO MEU CORAÇÃO
COMO UM COFRE
QUE SE NÃO PODE FECHAR DE CHEIO
TODOS OS LUGARES ONDE ESTIVE.
E TUDO ISSO
QUE É TANTO
É POUCO PARA O QUE EU QUERO!
(...)

3ª metáfora: O provérbio índio e a comunidade educativa

Passemos agora para outro continente – a América do Norte – e demoremo-nos num provérbio índio muito antigo:

É PRECISA TODA UMA ALDEIA
PARA EDUCAR UMA CRIANÇA

Esta ideia, que traduz uma sabedoria ancestral, permite-nos reter um sentido, sempre, e de modo contínuo, com intencionalidade pertinente: a de que a educação se faz e se constrói com interacções, com cumplicidades, com saberes partilhados, com interesses localizados e seres humanos e instituições que se exprimem e participam numa territorialidade específica, própria, a que poderíamos chamar de ecologia humana.

4ª metáfora: A tensão entre o global e o local

Um ambientalista canadiano que se tornou célebre no mundo inteiro exprime e prolonga, de forma sintética, o pensamento índio anterior:

PENSAR GLOBALMENTE
AGIR LOCALMENTE

A acção interveniente com um sentido de mudança potencia-se, como possível, quando se articula numa visão consciente e estratégica de uma teia de interdependências e de globalização do nosso mundo de diferenças, com uma visão interventiva do que são as identidades locais, os seus problemas, os seus desafios e aspirações.

5ª metáfora: O aprender envolvente da China antiga

Ora, do roteiro desta nossa viagem pelo mundo, proponho-vos agora um salto até ao extremo oriente e à China. Um provérbio muito antigo, não se sabe se já do tempo do filósofo e pensador chinês Confucius, indica-nos um caminho para o ser que cresce e aprende. Este provérbio, julgo, torna-se profundamente interpelativo para nós que somos cidadãos do mundo, pais, pedagogos, educadores, professores e/ou animadores:

DIZ-ME E EU ESQUECEREI
ENSINA-ME E EU LEMBRAR-ME-EI
ENVOLVE-ME E EU APRENDEREI

A conjugação dos verbos *dizer* associado a *esquecer*, de *ensinar* associado a *lembrar* e de *envolver* associado a *aprender*, revela-se como um importante contributo para a ideia de que a diferentes escolhas e modos de ensinar correspondem diferentes níveis e modos de aprender. Esta trajectória casamenteira de correspondências dos pares verbais *dizer-esquecer*, de *ensinar-lembrar* e de *envolver-aprender*, sublinha o valor desta metáfora enquanto atitude e perfil de ser, de estar, de fazer educação.

Podemos então retirar a interpretação que exprime a ideia de que o processo e os actos que conduzem, de facto, a aprendizagens significativas, criativas, duradouras e transferíveis, pressupõem níveis elevados de envolvimento, de motivação, de implicação de quem aprende. Logo, para quem ensina, é vital o seu empenhamento pessoal e relacional na gestão sensível e criativa de ambientes e dispositivos favoráveis a aprendizagens e à identificação das condições para o sucesso educativo.

6ª metáfora: A arte do saltimbanco no ensino

Na tradição europeia o saltimbanco é um feirante alegrador de gentes, um animador festivo em qualquer lugar. Ele é um artista itinerante, improvisador, flexível, adaptável, eclético, que intervém e actua com vários recursos e meios. É um integrador de linguagens: dança, conta, canta, toca, representa, declama... Afirma-se presente e anuncia-se com vitalidade e magia. Procura o contacto empático e a festa da vida no 'aqui e agora' do momento único, irrepetível, efémero. Constrói o momento na interacção comunicativa com as gentes. Serve-se do seu reportório, e também dos recursos imediatamente disponíveis, procurando, porém, optimizá-los e torná-los pertinentes e fecundos no 'aqui e agora' da situação: o corpo e o movimento, a voz e o canto, o espaço e o tempo, as cores e os objectos, a língua e as línguas...

Ao chegar ao local do encontro, o saltimbanco transforma-o em espaço atractivo no roteiro da viagem que propõe. Provoca as gentes para um itinerário cuja cartografia apela à motivação e à curiosidade para o que vai surgir e que se ergue, velozmente, em acontecimento. Busca a participação do seu público reservando-lhe um papel de escuta atenta das histórias que deseja contar-lhe. Usa a sua fértil imaginação e recupera criativamente a espontaneidade do instante induzindo leituras polissémicas e originais.

O saltimbanco sente e compreende, por vezes intuitivamente, que é no aqui e agora das situações que se passa o essencial da comunicação visível, mas também a invisível, subliminar, misteriosa, capaz de impulsionar sonhos, viagens, aventuras.

O saltimbanco é, afinal, um ente querido que nasceu num burilar tacteante e experimentador, numa dinâmica relacional que se fixou como um pujante arquétipo das memórias artísticas da cultura popular europeia e ocidental. O pedagogo e o animador poderão bem inspirar-se nesta figura do saltimbanco para modularem o seu perfil de atitudes e de competências para ensinar com arte.

7ª metáfora: As aprendizagens transversais no século XXI

Segundo o relatório de recomendações elaborado por Jacques Delors *et al* (1996: 88), apresentado à UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, alguns dos desafios educacionais mais importantes que temos à nossa frente, no momento actual de tendências aceleradas de globalização e de mundialização do planeta, e, consequentemente, da nossa história colectiva, perspectivam-se em torno de quatro pilares:

- aprender a conhecer;
- aprender a fazer;
- aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros;
- aprender a ser.

O conjunto destes quatro pilares é, assim, na óptica da Comissão, independentemente de graus de ensino e de áreas científicas e disciplinares, encarado como de relevância vital e susceptível de se constituir como fio condutor para fundamentar princípios orientadores de acção comum entre todos os agentes educacionais. Vejamos então em que se baseia cada um dos quatro pilares na óptica desta Comissão.

- Aprender a conhecer, *combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.*
- Aprender a fazer, *a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional mas, duma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa. Mas, também, aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.*
- Aprender a viver juntos *desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projectos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.*
- Aprender a ser, *para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar...*

É ainda a Comissão Internacional de Educação (Delors et al, 1996: 88) que chama a atenção para o facto seguinte:

> *Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, de futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto ao nível de elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas.*

Conclusões

Identificámos ao longo da nossa abordagem os seguintes aspectos que poderão suscitar pontos de observação para o nosso debate – aqui – tertuliante, livre e criativo:

- A abertura sobre o mundo conta – não só porque traduz a profunda relação dos portugueses com a sua raiz universalista, mas também porque a evidência do processo progressivo de globalização e de mundialização assim o exigem;
- As identidades nacional, regional e local contam – não só porque traduzem o que de mais genuíno e autêntico nos define como povo, como essa via descentralizada acolhe com maior pertinência as problemáticas e necessidades específicas permitindo, ao mesmo tempo, integrar a síntese que emerge dos fluxos da tradição, da mudança e da inovação;
- As necessidades, dificuldades, carências e aspirações individuais e comunitárias de crianças, jovens e/ou adultos contam – não só porque se trata de uma evidência a respeitar e que, em consequência, exige as respostas adequadas, mas também porque, pura e simplesmente, não existe alternativa social credível a este facto;
- Os pais e os encarregados de educação contam – não só porque se trata de outra evidência a respeitar, mas também porque da sua vital participação se concertam e escolhem os caminhos que importa serem percorridos;

- Os educadores, professores e animadores contam – não só porque são os Agentes de Ensino e de Animação mais próximos do processo educativo, mas porque é no 'aqui e agora' das situações pedagógicas e didácticas, por si dinamizadas, que se impulsionam e constróem muitas das condições favoráveis para aprendizagens;
- A escolha e a clarificação das grandes metas e finalidades das competências e aprendizagens contam (em função das fases do desenvolvimento dos diversos ciclos e das qualidades pessoais de cada um) – não só porque se trata de uma obrigatoriedade humana e social, como ainda porque importa contemplar nessa trajectória as várias vertentes: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos ou a aprender a viver com os outros; e aprender a ser.

Creio que o potencial criativo contido na metáfora como instrumento de comunicação educacional reclama de todos nós uma postura aberta e espiralante rumo às nossas interacções discursivas, hoje, em amena tertúlia, pela noite adiante...!

Referências Bibliográficas

COURTNEY, Richard. (1985). "The Dramatic Metaphor and Learning", in Judith Kase-Polisini. (Ed.). *Creative Drama in a Developmental Context*, p. 39-64. Lanham; New York; London: University Press of America.

DELORS, Jacques *et al.* (Eds.). (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir.* (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI). Tradução de José Carlos Eufrázio. Revisão e prefácio da edição portuguesa: Roberto Carneiro. [Título original: *Learning: The Treasure Within. (Report to UNESCO of the International Comission on Education for the Twenty-First Century.* 2ª edição. Porto: Edições ASA.

KASE-POLISINI, Judith. (Ed.). (1985). *Creative Drama in a Developmental Context.* Lanham; New York; London: University Press of America.

MARTINS, Amílcar. (1998). *Actividades Dramáticas nos Jardins de Infância Luso-Chineses de Macau.* Tese de doutoramento apresentada em 1996 na Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canadá. Prefácio de António Nóvoa. Macau: Fundação Macau e Direcção dos Serviços de Educação e Juventude.

MARTINS, Amílcar. (Coord.). (2002). *Didáctica das Expressões.* Lisboa: Universidade Aberta.

MARTINS, Amílcar. (2003a). *Caderno de Testes Formativos de 'Didáctica das Expressões'.* Lisboa: Universidade Aberta.

MARTINS, Amílcar. (2003*b*). "Da Descentralização e Gestão Flexível do Currículo à Relação Pedagógica". Conferência apresentada no Seminário sobre *O Desenvolvimento Regional e a Descentralização da Educação.* Lisboa, 30 de Maio de 2003. Organização do SPLIU – Sindicato Nacional dos Professores Licenciados pelos Politécnicos e Universidades. (Não publicado).

A propósito de uma política de língua

Maria Helena Mira MATEUS
(Universidade de Lisboa)

1. Recordações

No já longínquo ano de 1962, quando o estágio profissional de professores só podia realizar-se num liceu normal (havia dois em Portugal, um em Lisboa, o Pedro Nunes, e outro em Coimbra), no tempo em que era necessário fazer um exame para se ser admitido como estagiário, no tempo, enfim, em que o ensino secundário se chamava "liceu" e começava quando os meninos tinham 11 anos, então eu fiz o estágio no Pedro Nunes em Português e Francês e a Maria Emília foi minha "metodóloga". Entre a estagiária Maria Helena e a metodóloga Maria Emília nasceu uma amizade que ainda persiste, passados 40 anos.

O estágio durava nessa altura dois anos, não era pago e terminava com o Exame de Estado, além de obrigar, no segundo ano, à elaboração de uma monografia apresentada solenemente sob a forma de conferência. O estagiário assistia às aulas dos seus metodólogos e dos colegas (éramos uns cinco, se não me engano, em português e francês), estudava os livros clássicos de pedagogia e didáctica, escrevia planos de aulas e exibia-se quando chegava a sua vez, ansioso e preocupado, diante de uma turma respeitadora.

A Maria Emília tinha andado na Faculdade de Letras – aquela que partilhava o edifício com a Academia das Ciências, aquela em que se descia para entrar e que tinha uma aula chamada "carro eléctrico" em que ficávamos todos em fila. Como entrou dois anos depois de mim e eu, nessa altura, já era orgulhosamente "da casa", não liguei muito à caloira. Mal sabia que, passado um tempo, estaríamos na posição inversa – e como eu a admirei na sua alta função de metodóloga de francês, transmitindo com entusiasmo os novos métodos de ensino de línguas vivas, com um domínio perfeito da língua e uma pedagogia aliciante e certeira! Tínhamos então alunos brilhantes, e lembro o Marcelo Rebelo de Sousa, gordinho, atento, inteligente e de bonitos olhos azuis. Há quanto tempo já, e como a vida foi desenhando um entrelaçado de êxitos e fracassos, de alegrias e sofrimento, amores e desamores!.

No verão que se seguiu ao fim do estágio, a Maria Emília e eu seguimos, em Besançon, um curso de linguística e didáctica de línguas. A companhia que nos entre-fizemos e a beleza da cidade tornaram esses dias numa estadia a recordar, de mistura com um lenitivo para certos sofrimentos que eu levava no corpo e na alma. E a tranquilidade da Maria Emília, a sua amizade palpável, ficaram fotografadas no meu caderno de memórias.

Foi aí, em Besançon, numa aula do curso de fonética, que Pierre Léon me disse: "Saiu há pouco um livro que você deve conhecer, os *Éléments de Linguistique Générale*, de André Martinet. Interessante, muito interessante. Não deixe de o comprar". Assim fiz. E realmente, ainda hoje o considero "interessante, muito interessante". Quando em 1965 comecei a ensinar na Faculdade de Letras a convite do Prof. Cintra (nesse tempo não se faziam concursos para a escolha de assistentes, ainda a democracia não tinha atravessado a fronteira), os *Éléments de Linguistique Générale*, já então na tradução portuguesa de Jorge de Morais Barbosa, acompanharam muitas das minhas aulas. Estava-se na descoberta do estruturalismo.

Quando chegou o 25 de Abril, todos nós julgámos que podíamos transformar o mundo, o país, a sociedade ou, pelo menos, a Faculdade. Do curso de Filologia Românica nasceram os departamentos de Linguística e Literatura, hoje, respectivamente, Linguística Geral e Românica e Literaturas Românicas. Com o meu doutoramento obtido mesmo à beirinha de Abril de 74 – o primeiro que se fazia em linguística depois do doutoramento de Lindley Cintra, em 1954 –, pertenci à primeira Comissão Directiva eleita na Faculdade de Letras. Com sede de tudo enriquecer e melhorar, queríamos ver na escola os que achávamos melhores, os mais capazes. Eu tinha guardado aquela memória da excelência do ensino que a Maria Emília tinha demonstrado nos idos de 60. E com a cumplicidade do Cintra, chamámo-la para junto de nós. Aí permaneceu alguns anos, renovando antigas amizades, até que foi desafiada pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova e, mais tarde, pela Universidade Aberta.

Durante muitos anos e, sobretudo, na Universidade Aberta, a Maria Emília, qual executiva de projectos internacionais, tratou com intimidade e à vontade núcleos diversos de ensino a distância, sobretudo franceses. E com público reconhecimento, trouxe para a universidade portuguesa inúmeros projectos de que beneficiaram a sua escola e outras instituições. No âmbito de um desses projectos reencontrámo-nos, em 1992, a partir de um simpático convite seu para colaborar num Colóquio sobre *O Ensino do Português nos Países da CE* que teve lugar no Luxemburgo[1]. Ali estivemos, lado a lado, no entusiasmo de fortalecer e divulgar o ensino da língua portuguesa.

E porque este é um dos espaços da nossa cumplicidade, introduzo agora, neste momento de homenagem à Maria Emília, algumas considerações sobre o que julgo ser indispensável e urgente para o estabelecimento de uma política de ensino e divulgação do português no estrangeiro.

2. O ensino e a divulgação do português no estrangeiro

Qualquer proposta de política da língua portuguesa fora de Portugal tem, necessariamente, que partir de dois tipos de considerações:

1) Qual o lugar do português no mundo e, mais restritamente, no ambiente plurilinguístico da União Europeia?
2) Como se devem entender as variantes/variedades do português no seu ensino como língua não-materna?

Só depois de uma reflexão sobre estes dois pontos se pode entrar na discussão de objectivos gerais e parcelares e na concretização das acções indispensáveis para os alcançar, distinguindo sempre a política a levar a efeito nos países que, por circunstâncias históricas, utilizam o português como *língua de escolarização* e veicular para comunicação internacional, e nos países em que o português é *língua estrangeira.*

1) Apesar da universalidade da língua portuguesa (segundo muitos, a quinta língua mais falada no mundo) e do seu estatuto de língua de comunicação internacional, a sua expansão na Europa não está facilitada pelo desconhecimento que a envolve e pela ambiguidade que se desenvolveu, ao longo de anos, em torno de uma língua à qual se justapôs a imagem de 'língua de imigração'. Segundo um professor com larga experiência de ensino de português em França, "os leitores deparam-se, no exercício da sua missão, em certos países europeus, com dificuldades com a manutenção das suas turmas ou com a integração da disciplina nos *curricula.* A cada passo

precisam de estar atentos, de modo a não perderem terreno e, se possível, até a conquistá-lo, porque a diversidade linguística por um lado, e as tendências hegemónicas a que assistimos por outro, implicam uma permanente presença junto dos que têm o poder de decidir. Não esqueçamos que a língua portuguesa é ainda desfavorecida socialmente por estar colada aos fluxos emigratórios, embora haja a registar a este nível [nos últimos anos] uma mudança importante nas mentalidades."[2]

E no entanto, ao mesmo tempo que vota ao desconhecimento as línguas de menor projecção, a Europa proclama frequentemente uma vontade política de preservar a diversidade linguística, considerando que a pluralidade das línguas constitui uma riqueza. Tal perspectiva implica que todas as línguas preservem a sua identidade como línguas maternas dos falantes de uma certa comunidade, e encontrem, fora dessa comunidade, um espaço de divulgação que lhes permita resistir a um progressivo desconhecimento. Podemos resumir este ponto de vista com as seguintes palavras: todas as línguas constituem formas preferenciais de identificação cultural; em consequência, quando uma língua viva passa a ser menos conhecida e menos utilizada pelas pessoas para quem não é língua materna, perdem-se referências históricas e torna-se mais obscura a caracterização da comunidade que a fala.

Existem, contudo, reais obstáculos a uma ideal preservação e divulgação das línguas vivas, obstáculos que decorrem da posição recíproca que ocupam no universo multilinguístico. Para tornar mais clara essa posição recíproca, o sociolinguista Abram de Swaan propõe que a constelação mundial das línguas seja vista, no que respeita à sua aceitação e influência social, como uma estrutura arborescente em quatro níveis[3].

O primeiro nível é ocupado pelas 'línguas locais', línguas de tradição oral que não são utilizadas nos *media* nem ensinadas na escola (a não ser excepcionalmente) e que veiculam os conhecimentos através da memória dos seus falantes. Existem milhares de línguas nestas circunstâncias. Estas línguas periféricas podem comparar-se a *satélites* girando em torno de um planeta, representando este, por sua vez, a língua central.

No segundo nível acham-se as 'línguas centrais', muitas vezes línguas nacionais e ao mesmo tempo línguas de estado. Abram de Swaan chama-lhes línguas *planetárias.* Neste segundo nível conta-se no máximo uma centena de línguas, faladas por milhões, e até por dezenas de milhões de pessoas. São línguas escritas e impressas, reguladas por uma norma-padrão.

No terceiro nível encontram-se as 'línguas super-centrais' que De Swaan denomina *solares.* São línguas com muitos falantes bilingues que aprenderam, além da sua língua, uma outra com a qual comunicam com pessoas que desconhecem a sua língua materna. Neste terceiro plano figura uma dezena de línguas, falada cada uma por centenas de milhões de homens, e, no caso do chinês, por mais de um bilião.

Abram de Swaan apresenta ainda um quarto nível, em que coloca uma língua *hiper-central,* capaz de estabelecer uma relação entre línguas super-centrais e unificar o conjunto da constelação mundial das línguas. O inglês seria, neste caso, um bom exemplo.

A categorização das línguas apresentada por De Swaan não pretende emitir juízos de valor, mas antes situar as línguas numa dinâmica específica, com especial atenção às faladas na Europa. De acordo com essa proposta, o português constituiria, segundo Michèle Gendreau-Massaloux[4], um notável exemplo de língua de nível *solar.*

A classificação da língua portuguesa como língua *solar* ou 'super--central' decorrente, principalmente, do grande número dos seus falantes, é contraditada pela posição que ocupa na União Europeia onde o português como língua não-materna está hoje restringido às funções

oficiais em organismos plurinacionais, sendo até, por vezes, confundido com o espanhol. Assim, discutir em Portugal a necessidade, e a urgência, da definição e efectivação de uma política de língua é um compromisso que os governos e os profissionais da área têm de assumir como uma opção política, para que esta língua constitua uma referência cultural e sócio-política. As estratégias de difusão do francês ou do espanhol evidenciam a existência de reais políticas linguísticas, com grande investimento e criação de poderosos meios para a sua difusão.

2) A segunda questão prévia a considerar incide sobre a forma como se devem entender as variedades do português no seu ensino como língua não-materna.

Sendo evidente que o português apresenta diferenças nos oito países em que é língua nacional e/ou oficial, nomeadamente nas suas *variedades europeia* e *brasileira*, pode continuar a afirmar-se que se trata de uma única língua ou não se terá já cindido em duas? Diferenças no nível fonético, em estruturas sintácticas e no acervo lexical poderão ser interpretadas como caminhos gramaticais divergentes. Não podem, porém, de um ponto de vista exclusivamente linguístico, justificar a existência de duas línguas.

Na realidade, estamos diante de questões de natureza diferente. O fundamento para se considerar que as variedades de uma língua devem ser mantidas sob a mesma denominação, mesmo exibindo diferenças evidentes, não assenta apenas em bases linguísticas mas tem uma importantíssima vertente sócio-cultural e política. A manutenção da mesma língua é uma vontade explícita e uma convicção assumida. A presença, nos ambientes plurilingues, de grupos de interesses unidos por falarem "a mesma língua" potencia a tomada de posição desses grupos, sobretudo quando se trata de comunidades de menor força no campo económico. Ou seja, o termo "português", que cobre as variedades sociais, dialectais e nacionais que convivem em Portugal, no Brasil e nos países de língua oficial portuguesa deve ser entendido como importante instrumento de coesão entre povos e como afirmação política e económica num contexto envolvente transnacional.

Mas, no campo do ensino e da divulgação do português como língua segunda ou como língua estrangeira, que faremos com as diferenças variacionais?

Em primeiro lugar, teremos que respeitar todas as variedades, já que linguisticamente não há variedades de uma língua superiores a outras. Esse respeito deverá estar presente na orientação da política de língua que Portugal desenvolva. Assim, não se compreende o estado de ansiedade ou preocupação concorrencial que por vezes se nota nos nossos agentes culturais em relação aos seus colegas brasileiros.

Tal como não há superioridade linguística entre as variedades, também ela não existe entre os dialectos. O desprestígio que marca certas pronúncias dialectais ou sociolectais tem como causa a consagração de um dialecto como *norma-padrão*, dialecto que corresponde, habitualmente, ao que se fala na região em que estão sediados os órgãos do poder político. A variedade do português europeu, como qualquer outra variedade nacional, possui uma norma-padrão de que a escola é especial depositária e que está presente em várias circunstâncias da vida social. Segundo Ivo Castro, os falantes de uma língua estão expostos a muitos meios de influência linguística além da escola, nomeadamente os meios de comunicação. Podemos até aceitar a afirmação de que "a norma portuguesa dotada de maior vitalidade e capacidade de fazer adeptos é a que transmitem os jornais, a rádio e a televisão[5]."

A par da inevitável variação de uma língua, a existência da norma é necessária como referência da produção linguística e como garante da aceitabilidade de um certo comportamento no contexto sócio-cultural em que estamos inseridos. Como em qualquer campo da actuação

humana, a norma tem justificações sócio-políticas e históricas, de carácter pedagógico e comunicativo. É, em certas circunstâncias, um factor de identificação linguística e cultural e de solidariedade social. O ensino do português como língua segunda não dispensa a preocupação com a norma.

3. Para uma política de língua

Abordar os objectivos e as acções necessárias para concretizar uma política da língua portuguesa no estrangeiro obriga a que se distingam dois contextos: os países que utilizam o português como *língua de escolarização* e *veicular* para comunicação internacional e os países em que o português é *língua estrangeira*[6].

3.1. O português como língua de escolarização e veicular

Nos países em que o português é língua oficial e, portanto, língua de escolarização e de comunicação internacional, o ensino do português é um dos pontos fortes na actividade de cooperação entre Portugal e esses países. A política de língua a desenvolver nestes contextos deve ter subjacente:

- O reconhecimento da diversidade cultural entre os diferentes países.
- O desenvolvimento de uma investigação sobre as línguas nacionais.
- A coordenação das acções de cooperação entre as diversas instituições portuguesas intervenientes.

Tendo em conta estes pontos básicos, para reflectir no concreto sobre uma política de língua é necessário que se definam os seus *objectivos*, as *estratégias* a desenhar para os atingir e as *tácticas* a aplicar.

Considero prioritários os seguintes *objectivos* da política linguística do português nos países que o utilizam como *língua de escolarização* e *veicular*:

- Fortalecer a projecção do português como língua de comunicação internacional.
- Reforçar o entendimento da cooperação como um espaço que favorece a inter-relação afectiva, social, cultural e económica, isto é, um espaço multicultural e multilingue.
- Levar a efeito a formação de profissionais para o ensino do português como língua de escolarização.

Para atingir estes objectivos é necessário criar *estratégias* como:

- O desenvolvimento de mecanismos adequados à formação e recrutamento de professores de português como língua segunda.
- O desenvolvimento da investigação sobre a criação das normas do português nos países em que é língua oficial.
- A criação de estruturas de reforço das actividades lectivas e de investigação, e dos diversos espaços de difusão do português, tendo em conta os contextos em que se integra.

Por sua vez, a concretização das estratégias exige, entre outras *acções*:

- Levar a efeito um levantamento da investigação realizada e em curso nos países africanos e em Portugal sobre as variedades africanas do português e sobre a relação entre as línguas nacionais e a língua portuguesa.
- Levar a efeito um levantamento relativo às características linguísticas das populações escolares dos países em que o português é língua de escolarização.
- Organizar em Portugal, de acordo com as entidades governamentais dos países africanos e de Timor, estágios regulares para a formação de professores de português.
- Preparar e produzir materiais didácticos, e apoiar a produção desses materiais nos respectivos países.
- Apoiar projectos dinamizadores de acções conjuntas, de parcerias entre Portugal e os países de língua oficial portuguesa, e multiplicar as acções de intercâmbio no âmbito do ensino do português.

3.2. O português como língua estrangeira

Como ponto de partida para a reflexão sobre o ensino do português como língua estrangeira tomo as seguintes palavras de António Soares:

"Para que se possa entender o ensino do português na Europa, como, aliás, em qualquer parte do mundo, é necessário que ponhamos em comum o conhecimento de três aspectos essenciais:

- As estruturas de enquadramento da área do sistema que gere o ensino do português no estrangeiro, bem como alguma linguagem utilizada em diferentes textos legislativos.
- As finalidades da existência de uma rede do português no estrangeiro.
- No que à Europa diz respeito, uma abordagem à actual situação do ensino da língua e da cultura portuguesas nos diferentes países onde o Estado Português mantém e gere o funcionamento de uma rede escolar."[7]

Os *objectivos* abaixo enunciados podem considerar-se prioritários relativamente ao ensino do português como língua estrangeira.

- Manter e reforçar o ensino do português no estrangeiro como língua segunda (para os emigrantes portugueses, por exemplo) e como língua estrangeira.
- Valorizar a função do professor de português nas Universidades e escolas estrangeiras.
- Incrementar o intercâmbio de instituições nacionais e estrangeiras que tenham responsabilidade sobre o ensino do português língua estrangeira.

Para atingir estes objectivos supõem-se necessárias as seguintes *estratégias*:

- Estabelecer acordos com Universidades de modo a valorizar institucionalmente o ensino do português.
- Distinguir os contextos onde o ensino da língua se conjuga intimamente com a difusão da cultura, literatura e história, dos contextos em que apenas o ensino da língua é prioritário.
- Levar a efeito um levantamento das condições de ensino do português no estrangeiro, dos interesses particulares dos vários países e das necessidades de cobertura de áreas como, por exemplo, a ibero-americana.

A concretização das estratégias implica uma atenção especial dada a *acções* como:

- A formação científica e pedagógica dos professores de português língua estrangeira incluindo um conhecimento especializado das vertentes do português não europeu.
- A estimulação do interesse de licenciados disponíveis para o ensino da língua portuguesa no estrangeiro.
- A criação de módulos de ensino do português em colaboração com os professores e organismos estrangeiros.
- A construção de materiais multimedia para os vários níveis de ensino, em forte inter-relação com as ferramentas informáticas do português, tais como terminologias informatizadas, dicionários electrónicos e bases de dados lexicais. Publicação na Internet desses materiais e de todas as informações disponíveis que respeitem a esta área de trabalho.

Finalmente, deve lembrar-se que a existência de uma política da língua exige uma acção concertada dos vários organismos governamentais que por ela são responsáveis. Mas quando essa responsabilidade está dispersa por três Ministérios – da Educação, dos Negócios Estrangeiros e da Ciência e Ensino Superior e, ainda, pelo Ministério da Cultura de que depende o Instituto do Livro e da Leitura – a articulação revela-se quase impossível. Torna-se, portanto, necessário um esforço esclarecido para conseguir um verdadeiro enquadramento, eficiente e poderoso que venha a tratar eficazmente a importante área da política da língua portuguesa. Todos os que, como eu, andam nestas lides há várias décadas continuam a esperar pela criação de uma política de língua, estruturada, consistente e sentida como uma verdadeira prioridade nacional.

4. E por fim...

Estou certa de que a Maria Emília apoiaria as palavras com que terminei a minha contribuição para uma pollítica da língua portuguesa no estrangeiro. A nossa antiga cumplicidade está presente nestas preocupações comuns, como também o está na partilha do projecto REDIP - *Rede de Difusão Internacional do Português: Rádio, Televisão e Imprensa*, um projecto que estuda o discurso dos meios de comunicação social em Portugal. E esteve, posso afirmá-lo, nos momentos em que arguí as suas provas de Agregação e em que redigi o relatório do concurso que a aprovou como Professora Catedrática.

Neste longo percurso em que ambas demos o melhor de nós às escolas em que trabalhámos, sinto uma alegria doce por poder testemunhar que quarenta anos não são demais para manter viva uma amizade fundada em desígnios comuns, partilhados com amoroso entusiasmo.

Notas

[1] Actas do colóquio *O Ensino do Português nos Países da C. E.* Luxemburgo, Junho de 92. Lisboa, Universidade Aberta, 1994.

[2] José Manuel Esteves, "Leitorados e outras questões". In *Uma política de língua para o Português*. Coordenação e introdução de Maria Helena Mira Mateus. Lisboa: Edições Colibri. (Cursos da Arrábida, 1998), p. 102.

[3] Abram Swaan (ed.) *Social Policy Beyond Borders; The Social Question*. In *Transnational Perspective*. Amsterdam: Amsterdam U.P., 1994.

[4] Ver Michèle Gendreau-Massaloux, "A constelação linguística na Europa". In *Uma política de língua para o Português*. Coordenação e introdução de Maria Helena Mira Mateus. Lisboa: Edições Colibri. (Cursos da Arrábida, 1998), p. 63.

[5] Ivo Castro, "O linguista e a fixação da norma". In *Actas do XVIII Encontro Nacional da APL*. (Porto, 2002). Lisboa: Colibri, 2002, p. 12.

[6] Deve acrescentar-se ainda que há que distinguir entre os países que utilizam o português apenas como língua de escolarização (caso de Timor e, até certo ponto, da Guiné-Bissau) e aqueles em que o português é também língua de comunicação com o exterior.

[7] António Soares, "O Português na Europa e nas instituições europeias". In *Uma política de língua para o Português*. Coordenação e introdução de Maria Helena Mira Mateus. Lisboa: Edições Colibri. (Cursos da Arrábida, 1998), p. 73.

Representações sociais da União Europeia em jovens portugueses

Joana MIRANDA
(Universidade Aberta)

A integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia em 1986 e o processo que desde então se desenvolveu, tiveram, necessariamente, implicações a nível das representações da União por parte dos portugueses. É possível admitir que as representações de hoje são distintas das anteriores à integração, das presentes no momento da integração e das que se desenvolverão num futuro próximo. Reconhecendo o carácter dinâmico das representações, apenas nos propomos analisar as representações por nós encontradas num estudo conduzido no ano lectivo de 1994/95.[1]

1. Breve contextualização teórica

O conceito de representação social é um conceito complexo, situado numa encruzilhada de conceitos sociológicos e psicológicos. Elaborado por Durkheim no âmbito da Sociologia, vem a ser "reabilitado" e desenvolvido por Moscovici (1978) no domínio da Psicologia Social.

A representação resulta de um processo de elaboração/leitura do real, o qual implica quer elaboração individual quer elaboração social.[2] Constitui uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, por oposição ao científico ou, em sentido mais amplo, uma forma de pensamento social. Inclui três elementos fundamentais (Moscovici, 1978): Informação-nome e organização dos conhecimentos sobre o objecto de representação, sendo possível distinguir e definir níveis de conhecimento com base na quantidade de informação relativa ao objecto e à qualidade dessa mesma informação. Atitude-expressa a orientação global, positiva ou negativa, face ao objecto da representação. Compreende-se que seja muitas vezes o elemento fundamental, uma vez que nos informamos e representamos alguma coisa depois de sobre ela termos tomado uma posição. Constitui o aspecto mais afectivo da representação. Campo de representação — "conteúdo concreto e limitado das proposições sobre um aspecto preciso do objecto de representação" (Moscovici, 1976, citado por Neto, 1986:349-350). Constitui o aspecto imagético da representação, a construção significativa que é feita do objecto, integrando e interpretando as informações de que o sujeito dispõe. Pode-se assim, falar em elementos centrais (núcleo) que organizam e conferem sentido aos elementos periféricos.

A representação tem uma função de simplificação, de esquematização do ambiente, de forma a que o indivíduo se possa reconhecer no seio da diversidade e da mudança. Está estreitamente relacionada com o comportamento, podendo ser-lhe anterior (na Alemanha Nazi, as representações desfavoráveis dos judeus precederam e estimularam as perseguições que vieram a ser desenvolvidas), ou posterior (situações de conflito entre países conduzem, habitualmente, a representações negativas mútuas).

Determinados estudos procuraram analisar as representações dos jovens da União Europeia. É o caso do estudo de Dorai e Deschamps (1991) em que os autores compararam as representações de dois grupos de estudantes, um pertencente à União (francês) e o outro a ela exterior (suiço). Constataram que os estudantes franceses detinham uma imagem positiva da União e se perspectivavam enquanto membros de uma entidade ainda em construção. Os estudantes suiços, pelo contrário, detinham uma imagem negativa da União, a qual seria provavelmente determinada pela posição de neutralidade que este país ocupa no seio da Europa. Parece, assim,

diferente o olhar dos europeus que pertencem à União e o olhar dos europeus que a ela não pertencem, e cuja eventual pertença é perspectivada pelos próprios como passível de ameaçar a posse dos actuais privilégios. Interessantes são também os estudos que analisam as posições dos não europeus face à União (ver, por exemplo, Yan, 1991).

A representação não é uniforme no seio de um dado país, variando em função de diversos factores. Dorai e Deschamps (1991) constataram que as posições sociais dos indivíduais influenciam a sua percepção da União. No entanto, para a maioria dos sujeitos (e independentemente da sua origem) aquela suscita sentimentos ambivalentes-geradora de solidariedade entre os países membros, capaz de proporcionar mais liberdades e mais oportunidades de emprego, de conduzir à perda de identidades nacionais, sem qualquer projecto comum e língua comum...

Processos de integração de entidades nacionais em supra--nacionais são raros e talvez por isso mesmo existam poucos estudos relativos às consequências de processos desse tipo a nível do comportamento dos indivíduos e das sociedades e, nomeadamente, a nível das representações sociais. É precisamente por se tratar de um processo raro e actual, que a questão das representações que os indivíduos de um país (neste caso, os estudantes portugueses) têm da União em que esse país está integrado, se revela uma questão pertinente e que nos propusemos analisá-la num estudo que teve por base as seguintes hipóteses: Hipótese 1-As atitudes dos jovens face à União são tendencialmente positivas; hipótese 2- Não existem diferenças entre sexos nas atitudes dos sujeitos face à União; hipótese 3-Determinados países são tendencialmente perspectivados como lucrando com a integração e outros como perdendo; hipótese 4-Determinados sectores/grupos profissionais são tendencialmente perspectivados como lucrando com a integração e outros como perdendo e hipótese 5-O grau de informação de que os sujeitos dispõem sobre a União é elevado.

2. Método

O estudo é baseado na aplicação de um questionário a uma amostra de estudantes e foi constituído com base na análise de documentação relativa à União e posterior identificação dos aspectos considerados mais pertinentes. Inclui quatro partes:

Parte I – Objectivo - Analisar as atitudes dos jovens face à União Europeia.
Tarefa do sujeito - Classificar vinte e dois itens relativos à União (onze itens favoráveis alternando com onze desfavoráveis) de acordo com uma escala de cinco pontos, em que: 1-Discordo plenamente, 2-Discordo, 3-Nem concordo nem discordo, 4-Concordo e 5-Concordo plenamente.

Parte II – Objectivo - Determinar quais os países perspectivados como lucrando mais e menos com a integração na União.
Tarefa do sujeito - O sujeito só responde à questão se considerar que determinados países lucram mais do que outros com a integração. Neste caso deve assinalar os países que lucram mais e aqueles que lucram menos ou que perdem, o país que, de entre todos, mais lucra e o que, de entre todos, menos lucra, justificando as suas escolhas.

Parte III – Objectivo - Determinar quais os sectores/classes profissionais perspectivados como lucrando mais e menos com a integração na União.
Tarefa do sujeito - O sujeito só responde à questão se considerar que determinados sectores/classes profissionais lucram mais do que outros com a integração. Neste caso, deve assinalar

quais os que lucram mais e quais os que lucram menos ou perdem. Tem a possibilidade de acrescentar outros sectores/classes que considere pertinentes.

Parte IV – Objectivo - Avaliar o grau de informação de que os jovens dispõem sobre a União.
Tarefa do sujeito - Responder a dez questões de escolha múltipla (cada uma envolvendo quatro alternativas de resposta).

Os questionários são aplicados, no ano lectivo de 1994/95, a oitenta sujeitos (quarenta rapazes e quarenta raparigas), com idades compreendidas entre os catorze e os dezanove anos, frequentando os 10º e 11º anos de escolaridade em quatro escolas secundárias da região da Grande Lisboa.

3. Resultados

A análise dos resultados foi realizada com o programa "Statistical Package for Social Sciences" (SPSS-PC, versão 3.1). Apenas são mencionados os principais resultados encontrados.

Precisão da escala atitudinal - Os coeficientes de correlação interna encontrados são bastante elevados, revelando-se a escala adequada. Dos vinte e dois itens são seleccionados os treze que apresentam correlações positivas superiores a 0.25 (se se tivesse adoptado um valor mais elevado a escala teria ficado muito reduzida).

Análise de itens da escala atitudinal - O valor atitudinal médio face a cada item varia entre 2.675 (item 20: "Salvaguarda os meus interesses pessoais") e 4.263 (item 16: "Facilita a troca de informação entre os países"). Em termos gerais, os sujeitos encaram a União como (valores superiores a 3.5) trazendo benefícios aos países membros (item 2), proporcionando mais oportunidades de emprego (item 6), reforçando as liberdades e direitos do Homem (item 8), equilibrando a força dos blocos no mundo (item 10), favorecendo as trocas interculturais (item 14), facilitando a troca de informação entre os países (item 16), apresentando mais vantagens do que desvantagens (item 18) e representando uma etapa na conquista da paz (item 22). Em geral, os sujeitos não consideram que a União corra o risco de ser dominada pela Alemanha (item 3), coloque em risco o poder de cada país (item 9), diminua o nível de vida dos europeus (item 17) ou represente um assunto a que sejam indiferentes (item 21). A variabilidade atitudinal face a cada item, varia entre 0.775 (item 2: "Traz benefícios aos países membros") e 1.172 (item 21: "É um assunto que me deixa indiferente"). Atendendo a que o item 2 é um dos que apresentam a média mais elevada, podemos considerar que os sujeitos são unânimes ao considerarem que a União traz benefícios aos países membros (e isto apesar de tenderem a discordar que salvaguarda os seus interesses pessoais).

Diferenças entre sexos no índice atitudinal - As diferenças de atitudes entre sexos não são significativas. A probabilidade de serem devidas ao acaso é muito elevada ($p=0.754$). Em qualquer dos sexos, a atitude média é favorável (próxima do valor 4 numa escala de cinco pontos).

Correlação entre índice atitudinal e países que lucram/perdem - Revelam-se significativas as correlações entre: atitude favorável/Alemanha perder; atitude desfavorável/Alemanha ganhar; atitude favorável/Portugal ganhar e atitude desvaforável/Portugal perder.

Perdas/lucros para cada país-diferenças entre sexos - Enquanto que as raparigas têm tendência a considerar que a Alemanha perde com a pertença à União, os rapazes têm tendência a considerar que lucra. Atendendo a que Ø é elevado (0.38979), a associação em causa é, de facto, algo significativa.

Lucros para cada país (para cada sexo) - Uma elevada percentagem de sujeitos (56.3%) não se pronuncia relativamente aos lucros de nenhum dos países. Portugal é o país mais vezes considerado como lucrando (13.8%), seguido da Alemanha (8.8%) e da Grã--Bretanha (7.5%).

Perdas para cada país (para cada sexo) - Uma elevada percentagem de sujeitos (60%) não se pronuncia relativamente às perdas de nenhum dos países. Portugal é o país mais vezes considerado como perdendo (13.8%), seguido da Alemanha e da Grã-Bretanha (7.5%). Apesar de, atendendo às reduzidas dimensões das amostras, não termos realizado qualquer teste de análise das diferenças entre sexos a este nível, encontra-se uma tendência geral, apesar de tudo não muito nítida, para as raparigas considerarem que os países pequenos lucram e os grandes perdem e para os rapazes considerarem o oposto, isto é, que os pequenos perdem e os grandes lucram.

Perdas/lucros para cada sector/grupo profissional-diferenças entre sexos - Tendência geral para se considerar que os sectores da Agricultura (73.1%), da Banca (67.2%) e do Comércio (92.6%) lucram com a integração e que os sectores das Forças Armadas (66.1%) e dos Funcionários Públicos (63.9%) perdem com a integração. A única diferença entre sexos que, a este nível, se revela significativa, é a tendência das raparigas para considerarem que o patronato lucra e a dos rapazes para considerarem que perde.

Diferenças entre sexos no grau de informação - As diferenças não são significativas. É elevada a probabilidade ($p=0.585$) de serem devidas ao acaso. O grau de informação situa-se entre as seis e as sete respostas correctas.

Correlações entre o grau de informação e o índice atitudinal, os países que lucram/perdem e os sectores/grupos profissionais que lucram/perdem - Não existem correlações entre o grau de informação e o índice atitudinal. Os sujeitos mais informados têm tendência a considerar que a Bélgica e a Holanda perdem com a integração, que a Grécia lucra com a integração, que a Agricultura e os Trabalhadores lucram com a integração e que as Forças Armadas e os Funcionários Públicos perdem com a integração.

Precisão da escala de informação - O coeficiente de consistência interna é baixo (0.4212). Seria pelo menos desejável um valor da ordem dos 60%.

Frequências e percentagens para cada uma das quatro alternativas da escala de informação - O item que se revela mais fácil é o 8: "A integração comunitária tem como consequência [...]" (78.8% de acertos), sendo o item 2: "Uma das personalidades que esteve na base da CEE, foi [...]", o mais difícil (38.8% de acertos).

4. Discussão

Atendendo aos valores dos coeficientes de correlação encontrados, podemos considerar a escala atitudinal como bastante satisfatória e a de informação como não tão adequada. Sendo reduzido o número de itens da escala de informação e não sendo o valor da correlação item-total, critério de *per se* de exclusão de um item em testes de informação,[3] nenhum dos items da escala foi eliminado.

Compreende-se que a atitude face à União seja tendencialmente positiva (confirmação da hipótese 1). De facto, sendo a Europa enquanto unidade política e económica uma ideia nova dentro da Europa, procede-se a uma mobilização de meios (económicos-moeda única, culturais, diplomáticos, militares...) com vista a criar um novo ser-o Europeu e uma nova ideologia

regional-o Europeísmo. Os nacionais de cada país são, necessariamente, influenciados por esses meios. Mais do que possuirem cidadania europeia, um conjunto de direitos e deveres decorrentes do facto de pertencerem à União enquanto entidade política (a cidadania europeia não invalida a cidadania tal como esta é classicamente entendida), pretende-se que os europeus tenham identidade europeia.

Estudos relativos à perspectivação do Outro, indicam que aquele é colocado numa posição genericamente inferior. O fenómeno não é exclusivo do nível civilizacional de análise, sendo extensível a outros níveis, nomeadamente o grupal (ver, por exemplo, estudos de Caplow, citado por Horton & Hunt, 1980:7), que demonstram que os membros de dada organização tendem a sobrestimar o prestígio da organização a que pertencem) e o individual. A este nível, os estudos actuais da Psicologia Social sobre estereótipos (ver, por exemplo, os estudos de Tajfel) valorizam especialmente os fenómenos cognitivos subjacentes ao processo, nomeadamente, a categorização e a correlação ilusória. A atitude do português (ou do cidadão de qualquer outro país da União) face à União é a atitude de um indivíduo face a uma entidade que representa, simultaneamente, o Mesmo (a Europa também é Portugal) e o Outro (os outros países pertencentes, que não Portugal). Por isso mesmo se compreende que para além da genérica positividade, exista uma certa ambivalência.

Estudos da Psicologia Social relativos ao processo de categorização, revelam que em condições de categorização cruzada (pertença simultânea a duas categorias), a diferença entre o Mesmo e o Outro, encontrada em condições de categorização simples, tende a desvanecer-se.

Tal como esperado (hipótese 2) não se encontram diferenças entre sexos nas atitudes face à União. A correlação entre atitude favorável/Alemanha perder e atitude desfavorável/Alemanha ganhar, denota a relevância qua a Alemanha assume na orientação atitudinal e o facto de a Alemanha ser encarada de forma negativa. Tal é compreensível, atendendo à memória do nazismo, à eventual associação do país a partidos de extrema-direita conotados com manifestações de racismo e xenofobia e ao crescente destaque económico que o país está a assumir no seio da União. A correlação atitude favorável/Portugal ganhar e atitude desfavorável/Portugal perder, revela que a orientação atitudinal se associa à percepção de lucros/perdas do próprio país e que, assim sendo, a visão "nacionalista" se sobrepõe à "europeísta". Dificilmente explicável é o facto das raparigas manifestarem tendência para considerar que a Alemanha perde e de os rapazes manifestarem uma tendência inversa. Este resultado é, no entanto, compatível com a tendência das raparigas para considerarem que os países pequenos ganham e que os grandes perdem e para os rapazes considerarem o inverso. Portugal é simultaneamente considerado (seguido pela Alemanha e pela Inglaterra) o país que mais lucra com a integração e aquele que mais perde. Este resultado integra-se numa tendência mais geral para as atitudes se aproximarem de um de dois polos. Um polo segundo o qual lucram com a integração os países desenvolvidos/ricos[4] (Alemanha, Espanha), exportadores (Alemanha), prestigiados (Grã-Bretanha) e com moeda forte (Grã-Bretanha). Não lucram/perdem com a integração, os países pouco desenvolvidos/pobres (Grécia, Holanda, Portugal), pouco exportadores (Portugal), pouco prestigiados (Portugal), com moeda fraca (Portugal), com inflação elevada (Itália), de pequena dimensão (Grécia, Portugal) e com dificuldades em suportar a concorrência (Grécia). Segundo este polo, a integração tende a acentuar as *décalages* existentes entre os países, ou seja, os que estão em melhor situação, tendem a ficar ainda melhor e os que estão em pior situação, tendem a ficar numa situação idêntica ou pior. É ainda neste polo que se enquadram as observações de alguns sujeitos: "[...] os países mais pequenos, que entravam em último lugar têm que se subjugar aos outros" ou ainda: "[...] a

Alemanha irá dominar o mundo nos próximos anos, não dando hipóteses aos outros países [...]". Um outro polo segundo o qual lucram com a integração os países pouco desenvolvidos/pobres (Espanha, Grécia, Portugal), que recebem a ajuda dos outros (Portugal) e com inflação elevada (Grécia, Portugal). Não lucram/perdem com a integração os países desenvolvidos/ricos (Alemanha, França, Grã-Bretanha), que ajudam os outros (Alemanha, Grã-Bretanha) e com moeda forte (Grã-Bretanha). Segundo este polo, a integração tende a diminuir as *décalages* existentes entre os países, ou seja, os que estão em melhor situação tendem a ficar pior e os que estão em pior, vão lucrar. Este resultado denota que os jovens se pronunciam sistematicamente mais relativamente a determinados países (Portugal enquanto pátria, Alemanha e Inglaterra enquanto países que se destacam económica ou politicamente na União) do que relativamente a outros.

Atendendo a que existe uma atitude geral ambivalente relativamente a muitos países, a hipótese 3 é infirmada, isto é, não se pode considerar que determinados países sejam tendencialmente perspectivados como lucrando mais com a integração e outros como perdendo. Determinados sectores/grupos profissionais são tendencialmente considerados como lucrando mais e menos com a integração (confirmação da hipótese 4). De entre os que mais lucram, incluem-se (por ordem crescente) a Banca, a Agricultura e o Comércio e de entre os que mais perdem (por ordem crescente), os Funcionários Públicos e as Forças Armadas. Tais considerações são, de resto, compatíveis com a informação veiculada pelos *media*. Relativamente à Agricultura, é comum falar-se dos subsídios aos agricultores, da elevada percentagem do orçamento da União dirigida à Agricultura... A única diferença entre sexos que se revela significativa a este nível, é a tendência das raparigas para considerarem que o Patronato ganha e que os Trabalhadores perdem e dos rapazes em considerarem o oposto. Esta tendência parece, numa primeira análise, pouco compatível com a já mencionada tendência das raparigas para considerarem que os países ricos perdem e que os pobres ganham. Assim sendo, as raparigas tendem a considerar que são os países mais desfavorecidos e os grupos profissionais mais favorecidos que ganham com a integração, sucedendo o inverso relativamente aos rapazes.

O grau de informação (situado entre as seis e as sete respostas correctas) é elevado (confirmação da hipótese 5), não se encontrando diferenças entre sexos relativamente ao mesmo.

A ausência de correlação entre o grau de informação e o índice atitudinal é compatível com o conceito de representação social enquanto entidade constituída por elementos independentes entre si.

Notas

[1] De então até ao momento presente, outros países passaram a integrar a União, países que não são obviamente incluídos neste estudo.

[2] Durkheim estabeleceu a distinção entre *representações colectivas*, 1855 (que mais tarde, em 1858, designa de *sociais*) e individuais, as quais seriam mais instáveis.

[3] Um baixo valor de correlação item-total pode sugerir a necessidade de ter em atenção esse item (nomeadamente, apreciação do item por juízes qualificados na área a que o item se refere, análise do grau de dificuldade, ...) ou de introduzir novos itens que apelem ao mesmo domínio de conhecimento.

[4] A adjectivação dos países apresentada é a realizada pelos jovens.

Bibliografia

Belard, F. (1990, 15 de Dezembro). A legitimação da Europa. *Expresso*: 16.

Castro Mendes, L.F. (1992, 28 de Março). Os limites da Europa. *Expresso*.

Dorai, M. & Deschamps, J-C. (1991). Les représentations sociales de la CEE. Comparaisons de deux groupes d'étudiantes françaises et suisses. *Intercultures. 12*: 33-44.

Ferreira, M. E. (Coord.). (1985). *Reflexões sobre história e cultura portuguesa*. Lisboa: I.P.E.D.

Forma-*Portugal e os Portugueses*. (1989). Lisboa, Direcção Geral de Extensão Educativa, *35*.

Godinho, V. M. (1982). Identité culturelle et humanisme universalisant. Lisboa: I.P.E.D.

Horton, P.B. & Hunt, Ch.L. (1980). *Sociologia*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

Ladmiral, J-R. & Lipianky, E. (s.d). L'ouverture à l'altérité culturelle. In *La communication interculturelle*. Paris: Armand Colin.

Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: Élements pour une Histoire. In D. JODELET (Éd.). *Les représentations sociales*, Paris.

Moscovici, S. (1978). *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Neto, F. (1986). A migração portuguesa vivida e representada. Contribuição para o estudo dos projectos migratórios. Porto: Secretaria de Estado das Uniãos Portuguesas.

Neto, F. (1989). Représentations sociales de la migration portugaise: le regard des jeunes. In J. RETSCHITZKY *et al.* (Éds.). *La recherche interculturelle*. Paris: L'Harmattan, *1*.

Segall, M. (1979). Cultural contact and change. In *Cross-cultural psychology: Human behavior in global perspective*. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company.

Soares, M.G. (1990, 15 de Dezembro). As fronteiras naturais. *Expresso*, 14.

Soares, M.G. (1990, 15 de Dezembro). Europa: redução à unidade. *Expresso*, 10-11.

Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25 (4): 79-97.

Yan, Ch. (1991). Le monde européen vu par l'empire du milieu. *Intercultures. 12*: 45-56.

Embora o que eu vá dizer talvez ofenda e provoque irritação
seja em quem for, mas paciência.

A violação do Protocolo do Contrato Comunicacional Narrativo

Armindo José Baptista de MORAIS
(FCT) *

Na interacção oral, a introdução de uma Narrativa obriga o futuro narrador a negociar com o interlocutor o Acto de Enunciação Narrativo que pretende realizar. Para além de anunciar a sua vontade de narrar algo, ele tem de motivar o outro a aceitar a narrativa, convencendo-o da sua relevância para a interacção, bem como prepará-lo para a sua realização.

Através do acto comunicativo que passaremos a denominar *Resumo* (Labov, 1972) o locutor:

- promove a passagem entre duas situações de enunciação (a actual e a que vai resultar da narração);
- estabelece um novo contrato comunicacional entre os interlocutores, atribuindo-lhes os papéis de Narrador e Narratário(s) (Bres, 1994);
- redistribui, de uma forma assimétrica, o espaço de enunciação;
- e procura ganhar o interlocutor para uma conceptualização individual do que vai ser narrado.

1. Objectivos

Em trabalhos anteriores procurámos definir, a partir de exemplos autênticos, o protocolo de negociação subjacente ao contrato comunicacional narrativo, descrevendo os movimentos da sua realização e caracterizando os actos comunicativos que lhe dão corpo.

No presente estudo vamos analisar, contrastivamente, um exemplo de Enunciado Narrativo em que o protocolo é respeitado e um segundo em que há uma violação explícita do mesmo. Pretende-se demonstrar:

- em que medida o locutor têm consciência dessa ruptura (e logo, da existência de regras e da sua infracção);
- quais as estratégias pragmático-discursivas a que recorre para atenuar o acto de ameaça de face que cometeu.

2. Breve enquadramento teórico

O estudo sistemático de narrativas produzidas em situação de interacção oral remonta aos trabalhos pioneiros de W. Labov (1972) e à sua proposta de uma caracterização funcional dos constituintes da narrativa no quadro de uma concepção enunciativa das unidades linguísticas. Caracterizando o Enunciado Narrativo (daqui para a frente referido como EN) enquanto discurso dialógico, Labov (1972) considera a sua organização em termos de módulos que constituem "respostas" a potenciais "perguntas" do interlocutor (ver quadro 1). Da eficácia das respostas depende a manutenção do interesse do ouvinte pela narrativa e a legitimação da apropriação do espaço comunicativo pelo narrador.

Quadro 1: Módulos do Enunciado Narrativo

M1	RESUMO	*Qual é o assunto?*
M2	ORIENTAÇÃO	*O quê, quem, onde e quando?*
M3	**DESENVOLVIMENTO DA ACÇÃO**	*O que é que aconteceu?*
M4	AVALIAÇÃO	*E então? O que é que isso interessa?*
M5	**RESOLUÇÃO ou RESULTADO**	*Como é que acabou? O que é que aconteceu no fim?*
M6	QUEDA ou CODA	

Com o intuito de operacionalizar o modelo de análise proposto, Labov (1972) vai ainda separar os módulos que constituem o EN em Narrativos – responsáveis pela construção da sequência de acontecimentos (→ M3 e M5) e Avaliativos – que sustentam a inserção do EN na interacção ao mesmo tempo que promovem uma interpretação do narrado conforme à intenção do narrador (→ M1, M2, M4 e M6)[1].

Sem perder a noção de unidade do EN, para o presente trabalho vamos concentrar a nossa atenção no primeiro dos módulos avaliativos – o *Resumo* – tendo em conta quer as suas funções interaccionais (ao nível da organização conversacional) quer as configuracionais (ao nível da orientação intencional do narrado e posterior interpretação).

Como demonstrámos em estudos anteriores (Morais, 2002) o *Resumo*:

- Abre um turno ou uma sequência de turnos introdutórios de um EN, ou reorienta um turno para um EN;
- Promove a passagem entre o mundo da situação enunciação actual e o mundo diegético da narrativa;
- Distingue-se da *Orientação* que inicia a narrativa propriamente dita;
- Revela a intenção do Acto de Enunciação Narrativo que prepara, podendo explicitar tema(s) e objectivo(s) do mesmo acto;
- Concorre para a conformidade da interpretação do narratário com a ordem configuracional do narrado, dando-lhe as primeiras pistas de leitura;
- Tem um cariz apelativo, promovendo o envolvimento do interlocutor no acto comunicativo que se seguee;
- Realiza um Contrato Comunicacional Narrativo entre os Co-enunciadores de uma Interacção, cedendo o domínio do Espaço da Interlocução, temporariamente, ao participante que é constituído em Narrador enquanto o(s) outro(s) se torna(m) Narratário(s);

Partindo da hipótese levantada por J. Bres sobre a existência de um contrato comunicacional narrativo vinculado a um protocolo de acordo[2], é necessário identificar e caracterizar as actividades comunicativas que lhe dão corpo. Para tal consideraram-se os trabalhos de W. Kallmeyer (1978, 1976), J. Rehbein (1981, 1984) e R. Meyer-Hermann (1978) sobre Actividades Preparatórias em interacção oral. Como realça W. Kallmeyer (1978) estas Actividades Preparatórias envolvem, simultaneamente, locutor e alocutário na medida em que orientam as actividades de ambos para o que vai ser construído na conversação:

- O locutor, orientando o alocutário quanto ao valor ilocutório, conteúdo proposicional e interesse da actividade comunicativa planeada, procura obter dele a atenção e a

compreensão dos seus planos, bem como criar condições para a sua recepção (Rehbein, 1976: 60).

- Da parte do alocutário, as Actividades Preparatórias permitem-lhe preparar-se para a actividade anunciada activando os seus conhecimentos esquemáticos[3]. No caso do anúncio de um turno narrativo, tal conhecimento permite-lhe a activação de um esquema de referência para a sua interpretação, recorrendo, para tal, à actualização de um modelo textual prototípico culturalmente adquirido (Adam [1984] 1991).

Na análise destas Actividades Preparatórias consideraram-se, também, todas as Estratégias de Atenuação utilizadas pelo futuro narrador para preservar a sua face e limitar ou neutralizar possíveis reacções desfavoráveis ou interpretações contrárias à sua intencionalidade. Na sua caracterização seguiram-se, de perto, os trabalhos para o Português do Brasil de M. Rosa (1992) e P. Galembeck (1997).

3. Os exemplos analisados

Dado que em estudos anteriores trabalhámos com um *corpus* de EN recolhido no *Corpus* de Referência do Português Contemporâneo do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, para o presente optámos por dois exemplos retirados do *Corpus Faria* (Faria, 1983), acessível no volume II da dissertação de doutoramento[4] da autora.

No primeiro, é estabelecido um Contrato Comunicacional entre as partes presentes, segundo um protocolo de acção que reitera o observado em outros exemplos estudados. (Apesar de já havermos apresentado este exemplo anteriormente, optámos por retomá-lo pela prototipicidade do seu desenvolvimento).

No segundo exemplo há uma violação, consciente e assumida, do referido protocolo.

4. O Contrato Comunicacional Narrativo

4.1 O Protocolo de Negociação do Enunciado Narrativo – Exemplo 1

Como foi referido anteriormente, o Contrato Comunicacional Narrativo é estabelecido segundo um protocolo que inclui, prototipicamente, os movimentos identificados no seguinte quadro (quadro 2).

Quadro 2: Protocolo de Negociação do Enunciado Narrativo

M1	Movimento de Anúncio da Narrativa
M2	Movimento de Justificação da Narrativa
	Movimento de Negociação do Acordo:
M3	(i) Pedido de Acordo Explícito
	(ii) Entrega da Decisão ao Interlocutor
M4	Movimento de Aceitação do Interlocutor
M5	Início da Narrativa: Orientação

Observe-se o funcionamento do protocolo no primeiro exemplo retirado do *Corpus* Faria, entrevista N2.1.16.

Na presente interacção, o entrevistado retoma o tópico proposto na pergunta que lhe é feita pela entrevistadora para introduzir uma história pessoal de cariz anedótico.

M1	ah... em relação à limpeza, *queria-lhe contar uma história*	**Expressão de Vontade de Narrar**
M2	*que eu acho giríssima, giríssima!*	**Avaliação Justificativa**
M3	*ah... isto até se não fosse...*	**Pedir Acordo**
M4	*Não está tudo bem.*	**Acordo**
M3'	*ah não, mas se quiser cortar isto...*	**Entrega da Decisão ao interlocutor**
M5	*eu, quando vim para este gabinete ...*	**Orientação** → Início da narrativa

Uma análise breve do texto permite destacar, logo à partida, o Anúncio da Narrativa[5] – *queria-lhe contar uma história que eu acho giríssima, giríssima* - constituído pelos seguintes elementos:

- um predicador verbal composto pelo modificador modal com valor volitivo – *queria* – associado a um verbo declarativo típico do EN – *contar.*
- dois argumentos internos do referido predicador: o pronome dativo com valor apelativo – *lhe* –, que refere o interlocutor, e o sintagma nominal com valor de complemento directo – *uma história* – associado a uma relativa restritiva com dupla superlativização – *que eu acho giríssima, giríssima.*

Em termos pragmáticos, o Anúncio (Rehbein, 1981) realiza os dois primeiros movimentos do contrato comunicacional:

- [M1] – Movimento de Anúncio da Narrativa em que se revela a vontade de narrar de um dos interlocutores;
- [M2]– Movimento de Justificação da Narrativa em que se resume e avalia de forma genérica o que vai ser narrado, ao mesmo tempo que se promove a adesão e o envolvimento do alocutário em relação ao seu conteúdo. Neste caso específico realce-se a combinação de uma adjectivação superlativa, que reforça o interesse da referida história, com a expressão verbal de opinião – *eu acho* – que identifica claramente a instância de enunciação. A sua função é atenuar a força da avaliação realizada logo a seguir, precavendo uma possível decepção do interlocutor.

Segue-se um movimento de negociação claramente interaccional [M3] que tem por intuito obter o acordo explícito do interlocutor para o turno narrativo. Para tal, o locutor levanta a hipótese de não-relevância, para a interacção em curso, do acto comunicativo anunciado através de uma interrogativa indirecta – *ah... isto até se não fosse...* – que, pelo seu valor ilocutório de pedido, motiva a resposta de aceitação do interlocutor – *não está tudo bem* – [M4]. Destaque para o carácter ritual do procedimento, que preserva a face negativa – referente ao desejo de não imposição ou à salvaguarda do território individual – dos presentes. Ao anuir ao pedido, o interlocutor concorda, também, em participar numa nova situação de enunciação com diferentes regras de distribuição de tempo, espaço e papéis.

O enunciado seguinte [M3'] corresponde a um segundo trabalho de face por parte do futuro narrador: apesar da mudança de relações de poder na interacção, inerentes à introdução de um EN, o locutor reforça a autoridade do interlocutor e o seu poder de decisão quanto ao produto final da narração – *mas se quiser cortar tudo isto...*

Por parte do futuro narrador há, claramente, a noção de inversão dos papéis em relação à situação de entrevista: agora é ele a dirigir a conversação. Por esse motivo, relativiza o valor de todo o acto comunicativo posterior, afirmando a autoridade final do entrevistador sobre a interacção.

4.2 A violação do Protocolo – Exemplo 2

Um segundo exemplo de Contrato Comunicacional Narrativo, retirado da entrevista com o código 1.2 do *Corpus* Faria, permite testar a proposta de protocolo atrás avançada. Neste caso específico, a decisão de introdução do EN é tomada pela futura narradora à revelia da concordância do interlocutor. No entanto, ela vai ter a preocupação de justificar a narrativa e vinculá-la à interacção em curso.

Assim, respondendo à questão sobre o funcionamento do serviço de limpeza na faculdade, a entrevistada decide dar a sua opinião sobre as deficiências desse serviço. Dada a actualidade da questão e a posição crítica que defende, sente a necessidade de desenvolver uma série de actividades preparatórias que constroem um quadro cognitivo atenuador para a interpretação do que vai ser narrado posteriormente.

> *devo dizer-lhe em concreto que estive um pouco relacionada com esse assunto*
> *e que acho que a Faculdade tem algumas responsabilidades nisso.*
> *embora o que eu vá dizer talvez ofenda e provoque irritação seja em quem for, mas paciência*
> *uma vez que quer fazer uma entrevista e me faz esta pergunta*
> *eu falarei com sinceridade.*
> *logo após a revolução de 1974 ... o problema do pessoal da limpeza foi debatido num com...*
> *numa... então Comissão Directiva a que eu pertencia* [...]

Para facilitar a leitura, os enunciados em análise são repetidos logo a seguir à sua descrição. Os elementos sublinhados correspondem a estratégias de atenuação.

A locutora começa por referir a sua aptidão para responder à questão levantada através de uma frase completiva (i') introduzida por um Pré-anúncio[6] de cariz metadiscursivo (i) que associa ao valor de obrigatoriedade do modal – *dever* – a "neutralidade" ilocutória do declarativo - *dizer* – seguido do pronome dativo com valor apelativo. Na frase completiva destaque para o atenuador quantitativo de imprecisão – *um pouco.*

(i) *devo dizer - lhe em concreto*
Atenuação: Marcador metadiscursivo
Pré-anúncio

(i') *que estive um pouco relacionada com esse assunto*
Atenuação: Marcador de imprecisão

A seguir, a locutora avança com um resumo da sua posição perante o problema levantado pela entrevistadora através de uma segunda completiva (ii), mais uma vez prefaciada por um atenuador de cariz epistémico – *e que acho.* Destaque, também, para o atenuador quantitativo de imprecisão – *algumas* – que dilui a força da afirmação em que se insere.

(ii) *e que acho que a Faculdade tem algumas responsabilidades nisso.*
Atenuação: expressão de opinião. Atenuação: Marcador de imprecisão
Avaliação Justificativa

A actividade preparatória seguinte corresponde a um primeiro Anúncio da Narrativa propriamente dita, composto por um movimento que refere a intenção de contar algo (iii) logo seguido pela avaliação dos possíveis efeitos desse mesmo relato sobre potenciais receptores (iv).

Ambos os movimentos estão ligados pelo conector discursivo concessivo – *embora.*

(iii) *embora o que eu vá dizer*
Atenuação: Marcador metadiscursivo
(iv) *talvez ofenda e provoque irritação seja em quem for,*
Atenuação: Marcador de imprecisão
Avaliação
(v) *mas paciência*
Avaliação
Anúncio da narrativa (I)

Destaque para o atenuador metadiscursivo – *o que eu vá dizer* – onde a realização lexical do pronome sujeito marca a responsabilidade sobre o acto comunicativo anunciado.

Destaque, também, para a estratégia argumentativa de indefinição do objecto indirecto realizada através da unidade fraseológica – *seja em quem for* – que procura reforçar a sinceridade do locutor. A adversativa elíptica que se segue (v) confirma que a decisão unilateral de narrar está tomada – *mas paciência.*

No entanto, a locutora não passa de imediato para o turno narrativo. Aparentemente, ela sente a necessidade de justificar a decisão de narrar afirmando que resulta da situação de entrevista (vi) e, mais precisamente, da última pergunta feita pela entrevistadora (vii).

(vi) *uma vez que quer fazer uma entrevista*
(vii) *e me faz esta pergunta*

A justificação corresponde a uma estratégia de atenuação que pretende controlar, por antecipação, possíveis reacções desfavoráveis ao acto comunicativo anunciado, comprometendo o interlocutor na decisão tomada. Nesta perspectiva, destaque para a realização do pronome dativo – *me* – enquanto estratégia argumentativa justificativa (vii), bem como a avaliação da intencionalidade do entrevistadora através de uma interrogativa indirecta (viii) que se contrapõe à avaliação da sua própria intencionalidade (ix). Mais uma vez, há uma referência, agora explícita, à sinceridade do enunciado que vai ser introduzido.

(viii) *não sei com que intenção*
(ix) *eu falarei com sinceridade.*
Estratégia de atenuação
Anúncio da Narrativa (II)

O conjunto dos enunciados analisados (vi – vii – viii – ix) corresponde ao segundo Anúncio da narrativa, centrado na modalidade do acto comunicativo que antecede.

Após estas actividades preparatórias, o locutor passa para a macroproposição Orientação com a referência à localização temporal dos acontecimentos que vai narrar

(x) *Logo após a revolução de 1974... o problema do pessoal da limpeza foi debatido num com... numa... então Comissão Directiva a que eu pertencia* [...].

Destaque-se a retoma do tópico (ver sublinhado) agora avaliado através da substituição do lexema – *funcionamento* – pelo lexema – *problema.*

Uma apreciação global deste *Resumo* permite concluir que a locutora sente a necessidade de desenvolver um conjunto de Actividades Preparatórias com que procura construir um quadro interpretativo atenuador para a leitura do que vai ser narrado posteriormente.

5. Conclusões

Comparando o último exemplo com o anterior, verifica-se que a locutora apenas realiza os movimentos de Anúncio da Narrativa [M1] e de Justificação da Narrativa [M2] do Protocolo do Contrato Comunicacional Narrativo, assumindo unilateralmente a decisão de narrar.

No que se refere ao Movimento de Negociação de Acordo [M3], a locutora tem a preocupação de referir a relação explícita entre o acto comunicativo que anuncia, a situação enunciativa de entrevista e a questão levantada pela interlocutora. O EN é apresentado como resultante da questão anteriormente colocada e, como tal, legitimado.

Além disso, a locutora sublinha a sinceridade do mesmo acto comunicativo, contrapondo-a à opacidade da intenção da pergunta da entrevistadora.

Estas justificações apontam para a existência de consciência, por parte da locutora, de uma violação do protocolo negociação do turno narrativo, ao mesmo tempo que funcionam como estratégias de preservação da face em relação à recepção do acto comunicativo anunciado.

Ainda sobre o grau de fixidez do referido protocolo, uma última consideração: mesmo em situações em que a introdução de um EN seria natural e esperada, o locutor recorre a formas ritualizadas de Anúncio da Narrativa que revelam a sua vigência. Veja-se um terceiro exemplo recolhido no programa televisivo Por Outro Lado. O entrevistado, antes de iniciar o relato de um episódio pessoal, faz o seguinte *Resumo – olhe, conto-lhe uma história se a quiser ouvir* – realizando, ritualmente, o Movimento de Negociação do Acordo através da Entrega da Decisão ao Interlocutor.

Notas

* Doutorando da Universidade Aberta e Bolseiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

[1] De acordo com Adam (1991 [1984]) M2, a Orientação, deveria, com M3 e M5, fazer parte do Núcleo Narrativo, uma vez que tem funções predominantemente textuais, contribuindo para a especificidade do género em análise. Bres (1994), por seu lado, realça a artificialidade da divisão, sublinhando o carácter transversal da Avaliação, que pode actuar em todos os módulos. Para uma leitura crítica mais alargada desta divisão e das suas implicações, ver Morais (2002).

[2] Segundo este autor a negociação obedece a um protocolo constituído, numa versão mais elaborada, por cinco elementos: 1) anúncio da novidade (l'annonce de nouvelle); 2) questão sobre a participação do narrador (la question sur la participation); 3) pedido para narrar (la requête); 4) verificação da novidade para o narratário (la verification); 5) justificação (la justification).

[3] Segundo Van Dijk (2002 [1992]: 74-98) a compreensão de enunciados envolve conhecimentos gerais organizados em esquemas conceptuais. Esses esquemas (frames) são unidades de conhecimento de natureza mais ou menos convencional organizadas segundo um certo conceito que pode ser de cariz comportamental ou epistemológico. A activação destes esquemas, associada às informações derivadas de actos comunicativos imediatamente precedentes e à informação global sobre esse tipo de actos, permitem um processamento rápido e funcional da informação.

[4] Fica aqui o nosso agradecimento à Professora Isabel Hub Faria por nos ter permitido aceder ao referido *corpus* da oralidade.

[5] O Anúncio de um EN, enquanto Actividade Preparatória, caracteriza-se por:
(I) Ter um carácter metacomunicativo;
(II) Surgir em posição anterior ao acto comunicativo anunciado;
(III) Revelar a vontade e/ou capacidade do locutor de concretizar o acto comunicativo seguinte;
(IV) Focalizar a atenção do interlocutor para esse mesmo acto;
(V) Referir a história a narrar de uma forma genérica e avaliativa.
(VI) Ser caracterizável em termos de constituintes, elementos de ligação e respectivas relações:
Agente na Posição de Sujeito - futuro narrador;
Predicado Verbal Declarativo (frequentemente modalizado);
Referência Genérica e Avaliativa à História na posição de complemento;
Elemento de Ruptura (não obrigatório).

[6] Segundo Rehbein (1981) a função central do Pré-anúncio é focalizar a atenção do interlocutor para a relevância da unidade discursiva a introduzir. "A pre-annoucement therefore contains a demand for the hearer to give an explicit and positive point of view about the planned action, in this way, to enable the speaker to make his resolution of execution" (243). Na mesma linha Rodrigues (1998) contrapõe o Pré-anúncio ao Anúncio na medida em que, ao contrário deste último, não contém qualquer explicitação sobre ilocução, modalidade ou tema, concentrando-se no apelo à atenção e à vontade do interlocutor de receber o discurso que anuncia. (Rodrigues, 1998: 81).

Referências

ADAM, J.-M.

1991 [1984], *Le Récit*, Paris, PUF.

BRES, J.

1994, *La Narrativité*, Louvin-la-Neuve, Éditions Duculot.

GALEMBECK, P.

1997, "Preservação da face e manifestação de opiniões: um caso de jogo duplo", in Preti, D. (org.) *O Discurso Oral Culto*, São Paulo, Publicações FFLCH/USP.

LABOV, W.

1972, *Language in the Inner City*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

MORAIS, A.

2002, *O Género Narrativo em Interacções Orais Autênticas*, Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Aberta, vol. I e II.

2003, "Um modelo de análise pragmático-discursivo de enunciados narrativos em interacções orais", in Gärtner, E., Herhut, M. J., Sommer, N. (eds.), *Contribuições para a Didáctica do Português Língua Estrangeira*, Frankfurt am Main, Verlag TFM.

FARIA, M. I.

1983, *Para a Análise da Variação Socio-Semântica*, Dissertação de Doutoramento em Linguística Portuguesa apresentado à Faculdade de Letras de Lisboa, vol. I e II.

KALLMEYER, W.

1978,"Fokuswechsel und Fokussierungen als Aktivitäten der Gesprächskonstitution", in Meyer-Hermann, R. (ed), *Sprechen-Handeln- Interaktion, Tübingen*, Max Niemeyer Verlag, 191-241.

MEYER-HERMANN, R.

1978, "Aspekte der Analyse metakommunikativer Interaktionen", in Meyer-Hermann, R. (ed), *Sprechen-Handeln-Interaktion, Tübingen*, Max Niemeyer Verlag, 103-141.

REHBEIN, J.

1976, "Announcing – On Formulating Plans", in F. Coulmas (ed), *Conversational Routine*, The Hague, Moutin Publishers, 215-258.

RODRIGUES, I.

1998, *Sinais Conversacionais de Alternância de Vez*, Porto, Granito, Editores e Livreiros.

ROSA, M.

1992, *Marcadores de Atenuação*, São Paulo, Contexto.

VAN DIJK, T.

2002 [1992], *Cognição, Discurso e Interação*, São Paulo, Editora Contexto.

Júlio Dinis revisitado: uma homenagem de Egas Moniz

Ana Rita NAVARRO
(Universidade Aberta)

Repensar Júlio Dinis, hoje, pode parecer estranho para quem desconheça o trabalho empreendido por Egas Moniz acerca da vida e obra daquele romancista[1], nomeadamente na revelação de alguns textos seus, só postumamente publicados e, inclusivamente, inéditos ainda no começo do século passado.

O interesse e a forma pioneira como Egas Moniz se referiu a outros manuscritos ou textos preparatórios do autor de *As Pupilas do Senhor Reitor*[2], designadamente aqueles que estiveram na origem de alguns dos principais romances que escreveu, constituem não só uma referência obrigatória para o estudo da obra dinisiana, como revertem consequentemente numa justa homenagem à obra deste romancista, com tendência a ser cada vez mais esquecida na actualidade.

Revelando as circunstâncias em que Júlio Dinis escreveu, determinadas em parte pela doença que o vitimou, ainda tão jovem — a tuberculose —, o método de trabalho adoptado e fornecendo indicações precisas quanto a tendências literárias perfilhadas e estilo adoptado, numa abordagem marcada por intenções quase exclusivamente biografistas e historicistas, Egas Moniz empreendeu, relativamente à obra daquele que foi não só um grande ficcionista da literatura portuguesa oitocentista, mas também um poeta e um dramaturgo, uma abordagem referencial e imediatista, em que predominam constantes de natureza antropomórfica, como por exemplo quando estabelece a correspondência entre as personagens, filhas da sua imaginação, e certas individualidades da vila de Ovar, a terra da sua infância.

Pesou, efectivamente, na perspectiva daquele Nobel português o objectivo de confirmar a existência de diversas coincidências entre a vida do médico que foi Joaquim Guilherme Gomes Coelho, de pseudónimo literário Júlio Dinis, e determinados momentos da ficção bem reveladores desses empréstimos feitos ao mundo empírico e à sua própria experiência existencial.

A compilação da correspondência familiar e literária escrita por Gomes Coelho, a qual existia até então de forma dispersa e incompleta, e que Egas Moniz reuniu em volume próprio[3], bem como o profundo conhecimento que dela possuía, autorizou, de forma compreensível, algumas dessas transposições da vida real para a ficção.

O facto de ter trabalhado com manuscritos da autoria do próprio escritor veio enriquecer o património literário português, na medida em que estimulou a publicação de textos, até então inéditos e por conseguinte desconhecidos do público, nomeadamente os de natureza dramática, posteriormente organizados em três volumes (inteiramente escritos durante a juventude de Gomes Coelho e que constituíram, efectivamente, a sua estreia literária, em simultâneo com a poesia). Recorde-se que a maioria destes textos foi escrita cerca de 80 anos antes de ter sido pela primeira vez editada, aspecto que confere ainda maior valor e significado à iniciativa levada a cabo por Egas Moniz.

É justo recordar as palavras que proferiu a respeito do valor desta matéria nova do ficcionista, que bem mereceu ser 'exumada dos rascunhos iniciais':

> Os romances de Júlio Dinis são a mais alta expressão do seu talento. Nunca os produziu de afogadilho. No seu valioso espólio literário encontram-se, quer entre os inéditos já publicados, quer em outros ignorados do público, resumos e duplicações dos seus trabalhos definitivos[4].

O desejo de renovação literária que a captação da realidade circundante viabilizou, por meio da observação directa, assim como determinada postura estético-literária que Júlio Dinis expôs de forma original e segura em textos doutrinários da sua lavra[5], a par de procedimentos narrativos, exemplificativos dessas mesmas ideias, pouco comuns na época, constituem aspectos que aproximaram o ficcionista muito mais da *nova* ideia literária do que da anterior concepção de prosa romanesca, vinculada ao Romantismo, ao romance histórico, e, por isso mesmo, evocativo de um tempo passado, ou ainda ao romance de imaginação, de intrigas rocambolescas, recheado de peripécias e de situações complicadas.

Foi da realidade do seu tempo que Júlio Dinis pretendeu dar conta, aliada à constante busca da verdade nas descrições que fez de espaços e de ambientes, de personagens e de situações. Num cenário que de certa forma idealizou, por motivo da sua própria natureza humana, personagens e ambientes criados convivem, regra geral, serena e harmoniosamente, numa lição que aprendera, afinal, do Liberalismo.

Conduzido por um incontornável impulso pedagógico, fruto também dos tempos em que viveu, Júlio Dinis procurou um certo retorno à vida simples, uma espécie de regresso às origens, em que o campo e a vida rústica simbolizavam autenticidade e ao mesmo tempo idílio. Seria junto dele que procuraria refúgio social e literário, à semelhança do que anteriormente já havia feito Alexandre Herculano, por quem Júlio Dinis sempre sentiu, confessadamente, enorme admiração.

A atestar a influência do autor de *O Pároco da Aldeia* sobre o autor de *As Pupilas do senhor Reitor* ficou ainda o esboço de um romance histórico, o único que Júlio Dinis tentou dentro do género, o qual todavia não chegou a concluir.[6]

Ao longo da ficção dinisiana transparece a ascendência social do médico que Gomes Coelho também foi, figura de larga representatividade social, vinculada à burguesia então nascente, sobre a qual assentava a renovação social e económica do País. A visão que Júlio Dinis tinha da realidade, e que em certa medida, à luz de tempos mais modernos não deixa de ser algo utópica – ou simplesmente demasiado optimista -, foi limitada por essa condição social, acrescida da ideia acarinhada pelo Liberalismo de que a harmonia universal, enraizada num forte optimismo e confiança no Homem anularia ou, pelo menos, nivelaria com mais justa nobreza, as desigualdades sociais. Não é pois por acaso que os estratos da sociedade que a ficção abrange, os únicos que verdadeiramente interessaram à "pena" do romancista, se reduziram à aristocracia e à poderosa classe emergente, a burguesia, a única capaz de levar a cabo a regeneração tão ambicionada para o país.

É sabido que o momento da escrita era, para Júlio Dinis, um acto solitário e de recolhimento profundo. Temos conhecimento, através das cartas que escreveu, quer as de conteúdo literário, quer as que dirigiu a amigos e familiares, de momentos de indiscrição literária, que perturbavam verdadeiramente o romancista, como ele mesmo confessava.

Era hábito de Júlio Dinis escrever rascunhos, trabalhar papéis e notas avulsos, em que esboçava os planos nucleares das histórias que ficcionava, delineando, ainda que a traços muito gerais, as personagens, os acontecimentos e os cenários que imaginava. Tal método de trabalho revela o cuidado que punha na escrita, na preparação dos ambientes, dos momentos principais da acção e na caracterização das personagens. Uma vez mais, as palavras pronunciadas por Egas Moniz são bem pertinentes a este respeito:

> Júlio Dinis trabalhava cuidadosamente os seus romances. Cenas primitivamente delineadas eram, em seguida, reduzidas ou alteradas, quando não eram por completo refundidas ou abandonadas. O estudo das personagens não saía logo perfeito. Temos a impressão de que alguns dos primeiros tipos tomados por modelo, chegaram a ser substituídos por outros que melhor podiam desempenhar o papel que lhes era distribuído. Outras vezes [...] [juntava] na mesma personagem qualidades que tinha apreciado em várias pessoas.[7]

Em momento de lucidez literária assinalável, bem ilustrativo da feição original da sua escrita e da sua obra, Júlio Dinis enunciava de maneira simples, mas determinada, em textos doutrinários da sua lavra, para além de uma concepção muito própria de romance e de escrita ficcional, aquele que considerava ser o processo de constituição da personagem, num género que pretendia que fosse inovador – o romance -, numa altura em que, note-se, havia já escrito na totalidade os quatro romances que lhe são atribuídos. A coerência que se verifica entre a prática e a estética literária preconizada podem depreender-se a partir do que escreveu. É longo o trecho a seguir citado, mas é também grande o poder impressivo das suas palavras, sobretudo quando nos apercebemos de que elas encerram a essência do que conscientemente entendeu ser uma nova concepção de romance. Efectivamente, depois de Júlio Dinis, o romance português não voltou mais a ser o que até então fora:

> Vejamos porém um autor menos atrevido. Concebe uma ideia que quer desenvolver pelo romance. Cria as personagens entre quem se deve passar a acção, dota cada qual com o seu carácter próprio e individual, *carácter escolhido e estudado na vida real*. Coloca-as num mundo de todos conhecidos; dá-lhes para meio de acção os meios ordinários; [...] Põe depois todos estes caracteres em movimento, dirigindo-os de maneira que nunca se desmintam, calculando o progresso da acção de acordo com a ideia primordial e com as exigências lógicas [...] Procura tirar *do confronto* [...] *dos caracteres* ali reunidos *o principal efeito das cenas* e dirige-as incessantemente para o fim que teve em vista [...]. Consegue dar *o cunho de verdade* aos episódios que narra, [...] («Ideias que me ocorrem» *Serões da Província*, II, p.112, sublinhados nossos).

O enorme 'poder impressivo' da personagem dinisiana é por conseguinte um aspecto que vale a pena sublinhar e que explica, em boa medida, a força sugestiva que as figuras da sua criação exerciam sobre si próprio (quer se tratasse do médico, do simples cidadão ou do romancista). Dinis apercebeu-se claramente deste facto. De outra forma, como entender a perturbação que verdadeiramente experimentava perante as suas próprias criações, em algumas das quais, aliás, se projectou mais intensamente, denunciando uma postura predominantemente isolacionista, por assim dizer, quer relativamente à sociedade em que viveu, ao meio literário, ou aos homens em geral. Admitiu inclusivamente:

> Consigo às vezes ver tão distintos os [sic] personagens que criei, que parece-me chegar quase a convencer-me de que eles existem. E com essa gente dou-me tão bem. (*Cartas e Esboços Literários, p.* 151).

A Egas Moniz ficou a dever-se a descoberta e identificação de dois manuscritos que estiveram na origem de romances como *As Pupilas* e a *A Morgadinha dos Canaviais*[8]. De acordo com a opinião daquele estudioso, as ideias e as personagens que enformam estes romances, podem rever-se, em boa medida, naqueles textos iniciais, não obstante a sua natureza preparatória.

Os dois manuscritos foram parcialmente reproduzidos por Egas Moniz, em *Serões da Província,*[9] Um dos trechos em causa, o que considerou ser o segundo manuscrito, foi aproveitado

para *As Pupilas*, nomeadamente na apresentação /caracterização que o narrador faz da figura de João Semana, o que prova ainda que as personagens daqueles dois romances andavam efectivamente misturadas nestes estudos preparativos iniciais e, por conseguinte, também na mente do romancista. Os restantes trechos acabaram por fazer parte do romance *A Morgadinha:* «são dois trabalhos incompletos – assim se lhes refere – sendo um em parte a cópia do outro [...] mas são preciosidades literárias que só por si valia a pena trazer a público. [...] julgamos que foi este um dos primeiros esboços de *A Morgadinha*»[10].

De acordo com o biógrafo de Dinis, e à semelhança de procedimentos adoptados na escrita de romances anteriores, também a segunda parte de *Os Fidalgos da Casa Mourisca*[11] denuncia, pelas muitas rasuras que apresenta, o processo lento e progressivo que era a escrita literária para o romancista. Contribuiu para o facto, particularmente no caso deste último romance de publicação já póstuma, o adiantado estado da doença, que acabaria por vitimá-lo, impedindo J. Dinis de fazer a revisão final do texto, tarefa esta que ficou por isso a cargo de Custódio Passos, do capítulo xxii em diante.

Merecem lugar de destaque, na galeria das figuras típicas da prosa portuguesa de ficção do século XIX, certas criações dinisianas que, apesar de alguma insipiência, fruto da novidade que são no cenário da produção literária da época, a memória colectiva todavia guardou. Ilustram a capacidade de representação realista que o romancista já possuía. Recorde-se para o efeito a bonomia de João Semana, a figura tão popular do médico de aldeia em *As Pupilas*, o espírito calculista do seu conterrâneo, o tendeiro João da Esquina, ou, ainda, as diversas figuras das criadas, tanto em *As Pupilas* como em A *Morgadinha*, companhias dedicadas e fiéis aos seus patrões, ou mesmo a figura curiosa de um barbeiro de aldeia que, acreditando possuir conhecimentos de medicina, procurou sempre dar mais consultas do que propriamente fazer barbas.

Em suma, não sendo alargado o leque de temas sobre o qual a ficção dinisiana se debruçou, devem salientar-se, entre os assuntos privilegiados pela pena do romancista, a questão (inevitável) da família, do amor e do casamento, do trabalho, da religião, da política e dos seus meandros tortuosos, do caciquismo e oportunismo políticos[12], da educação e do meio, enquanto factores determinantes, mas também "deterministas" da constituição da personagem e da sua personalidade.

Vale a pena destacar um outro aspecto que reforça a novidade da escrita dinisiana, para o qual também chamou a atenção, pela primeira vez, Egas Moniz e que reside no papel que Dinis efectivamente atribuiu ao subconsciente humano. Aquele estudioso admitiu inclusivamente a hipótese de o romancista, pela sua formação médica, ter tido conhecimento de certas teorias então na moda, as quais o teriam alertado para a representação de semelhante assunto.

É frequente a utilização que faz de solilóquios mentais, quando as personagens se encontram em situação de debate interior, numa espécie de semi - consciência, em que de algum modo percepcionam o limite entre o Bem e o Mal. Conquanto a maioria desses momentos de introspecção mais não pareçam do que simples pensamentos em voz alta, a realidade é que Carlos Whitestone, o protagonista de *Uma Família Inglesa*[13], romance em que Dinis dá mais largas à sua capacidade de análise psicológica, pensa como se verdadeiramente falasse, numa linguagem simples e informal.

Tem razão Oscar Lopes quando afirma:

> É sabido que Egas Moniz reivindica para Júlio Dinis as honras de precursor da psicanálise, mas, efectivamente aquilo que vamos surpreender [...] não é propriamente a dinâmica profunda do inconsciente no sentido técnico freudiano do termo, mas algo daquela génese pré consciente dos nossos actos [...][14]

Apesar de tradicional em todos os aspectos técnicos e discursivos, sabemos também que o "monólogo dinisiano" pretende, para todos os efeitos, representar o fluxo de pensamento de determinada personagem, pelo que obedece a procedimentos comuns, por oposição ao monólogo interior, na acepção corrente do termo, a forma mais perfeita da dramatização cénica, propositadamente elíptico e sincopado, em que o (aparente) apagamento do narrador cede lugar à representação daquilo que cabe no campo da consciência da personagem, sobre a qual recai precisamente o foco da narração.

A importância que Dinis atribuiu à expressão de pensamentos e de sentimentos é antes denunciada através da repetição de certas expressões que emprega invariavelmente para assinalar o momento a partir do qual esta ou aquela personagem se fixa em determinada ideia ou pensamento (provocados regra geral por uma súbita consciencialização do estado de enamoramento), ou através de manifestações 'visíveis', como a realização de certos movimentos automáticos (como a própria escrita), ou mesmo o sonho, situações com que frequentemente se deparam os heróis dinisianos.

Recorde-se a este propósito a alteração na sensibilidade e no comportamento de Carlos Whitestone (para os quais é aliás o narrador quem chama a atenção), em virtude da paixão que reconhece intensificar-se por Cecília:

> A luz *amortecida* difundia no aposento *soturna* claridade, e o silêncio era tal, que Carlos ouvia-se respirar.
> De repente, como que tentando sair daquele estado, afastou de si o livro com vivacidade.
> Vergou a cabeça para trás [...], e passou a mão pelos olhos, *à maneira de quem desperta de um sonho.* [...] caiu de novo na mesma abstracção de que saíra.
> Foi porém *só* a mão esquerda que se encostou à cabeça *desta vez*, enquanto que a direita pegou em uma pena e pôs-se a desenhar e a escrever *à toa* [...] (*Uma Família*, p. 171, sublinhados nossos)[15].

O monólogo que se sucede vem ilustrar os pressupostos previamente enunciados pelo narrador, profundo conhecedor que é dos mecanismos que actuam na mente humana e das circunstâncias que os geram

A opção do autor de *Uma Família* reveste-se ainda de maior significado se, tal como pertinentemente sublinhou Egas Moniz, não esquecermos que o tempo em que o Júlio Dinis escrevia era consideravelmente anterior às descobertas de Freud.

Criteriosamente construído, como se sabe que foi, o sistema de personagens dinisiano assume papel de relevo no contexto da ficção de Júlio Dinis, não só pela capacidade de representação com que o escritor as dota, através das instâncias narrativas criadas, como pelo próprio pendor realista que já denunciam.

Que a questão da escrita ficcional em Dinis foi longamente ponderada pelo próprio, parece, por conseguinte, não suscitar dúvidas, a avaliar pelos ensaios que ficaram em textos de carácter preparatório, suficientemente elucidativos também de que o romancista não tratava os

assuntos de forma precipitada, nem tão pouco o acto de escrita resultava de um momento súbito de feliz inspiração.

Concretizado na recolha de tanto material informativo, o trabalho monumental de Egas Moniz representa não só um esforço e dedicação memoráveis, como traduz profunda admiração pela obra e pelo escritor. A análise de textos inéditos, que exumou do esquecimento, e a sua posterior publicação contribuíram, sem dúvida, para um mais profundo conhecimento das circunstâncias em que Júlio Dinis escreveu e para o enriquecimento inevitável do património literário português.

Notas

[1] Referimo-nos a *Júlio Dinis e a sua Obra*, 2 vols., Lisboa, 1924. Egas Moniz é responsável por uma série de prólogos que introduzem as obras do escritor, nomeadamente as que foram publicadas expressamente sob o seu incentivo, como os três volumes de *Teatro Inédito*, Porto, 1ª ed., vol. I, 1946, vols. II e III 1947 e *Cartas e Esboços Literários*, Porto, 1ª ed., 1947.

[2] *As Pupilas do senhor Reitor, crónica de aldeia*, Porto, 1990 (1ª ed. 1867).

[3] *Cartas e Esboços Literários*, Porto, 1979, (1ª ed. 1947). Conforme o prólogo, Egas Moniz explica ter reunido de forma sistemática toda a correspondência do escritor, alargando-a consideravelmente através da publicação de muitas cartas até então inéditas.

[4] Egas Moniz, *Op. Cit.*, I, p.229.

[5] Trata-se de «Ideias que me Ocorrem», textos de publicação póstuma, editados pela primeira vez em *Inéditos e Esparsos,* 26ª ed., Lisboa, 1938 (1ª ed. 1910); foram posteriormente incluídos em *Serões da Província*, vol. II., Porto, 1947 (1ª ed., em vol. único, 1870).

[6] Tinha por título «A excelente Senhora» e dele foram publicados, pela primeira vez em 1947, apenas alguns capítulos em *Cartas e Esboços Literários*.

[7] E. Moniz, *Op. Cit*, II, p. 92.

[8] *A Morgadinha dos Canaviais, crónica de aldeia*, Porto, 1990 (1ª ed. 1868).

[9] E. Moniz, *Op. Cit.*, pp. 66-188, menciona os diversos trechos extraídos dos dois manuscritos referentes aos romances *As Pupilas* e *A Morgadinha*, os quais receberam por títulos «D. Doroteia», «As duas manas», «A chegada», «Valentim», «O pequeno Angelo» e «Apresentação». No entanto, estes não coincidem com os capítulos ou cenas dos romances em causa, nem tão pouco com os títulos que Egas Moniz lhes deu na sua obra; servem, porém, para ilustrar o esboço prévio de certos caracteres, alguns dos quais acabaram até por não integrar o elenco das personagens daqueles romances; outros sofreram alteração de nomes, mantendo-se as características básicas que nos permitem reconhecê-los, outros, ainda, apresentam-se diferentes da sua versão final. O interesse de que se revestem reside na revelação da cuidadosa constituição por que passam as figuras da ficção dinisiana, cf. *Serões da Província, II*, pp. 55-104.

[10] Egas Moniz, *Op. Cit.*, pp. 68 e 83.

[11] *Os Fidalgos da Casa Mourisca, crónica da aldeia*, Porto, 1980, (1ª ed., 1868, publicação póstuma).

[12] Estes aspectos são particularmente destacados em *A Morgadinha*, mas também estão presentes em *Os Fidalgos*.

[13] *Uma Família Inglesa, cenas da vida do Porto*, Porto, 1990, (1ª ed., 1868).

[14] Oscar Lopes, «Uma Família Inglesa», In *Álbum de Família, ensaios sobre autores portugueses do séc. xix,* Lisboa, 1984, p. 24.

[15] Na longa intrusão que se segue, o narrador dá a sua interpretação e opinião relativamente ao sucedido, cf. *Uma Família*, pp. 173 - 174.

L'impact des outils technologiques sur le langage

Ana Maria NOBRE
(Universidade Aberta)

Les supports de l'écrit n'ont jamais cessé d'évoluer: pendant cinq mille ans, le texte a été associé aux pierres et aux tablettes d'argile, au papyrus et au parchemin. A l'ère Gutenberg, le papier, support léger, économique et reproductible, permet l'avènement du livre, ou du «codex», générant ainsi le passage d'une culture orale à une société de l'écrit.

Dans la «civilisation de l'information» qui se met en place sous nos yeux, il faut compter avec un support de plus, un média de plus: désormais ce sont des procédés numériques qui effectuent l'inscription et la lecture des caractères. Avec le clavier et l'écran, l'écrit est en train de migrer massivement vers le support immatériel de l'électronique. De nouvelles modalités de ce langage, né il y a quelques années avec les échanges sur le Minitel, en France, explosent désormais sur les réseaux et les écrans. Le texte voyage à la vitesse de la lumière, associé à l'image, au son et à la vidéo. L'espace entre les pratiques de la communication, la technique qui les permet et l'imaginaire qui les accompagne produit une invention de communication avec ses codes et ses rituels. Ces pratiques ont sur le plan social un assez large diffusion, ont envahit la vie social et ont des effets culturels, des effets de sociabilité.

En effet, le multimédia, l'Internet, la communication par réseaux et écrans intégrant signes, images et sons génèrent de nouvelles formes d'écrit. Elles marquent des ruptures dans ce qu'il est convenu depuis toujours d'appeler «écriture». Elles nous font passer d'un système linéaire fondé sur le phonographisme à des procédés d'inscription matriciels largement gouvernés par le principe d'une navigation et par la place prépondérante qu'y prend le lecteur.

De ce fait, au succès des SMS, plusieurs millions de SMS sont envoyés chaque mois en France, des «chats» et des «mails», à l'explosion de la communication par écrans et par réseaux, correspond une forme de langage, une langue codifiée qui s'écrit comme elle se parle et modifie indéniablement les formes et les usages du français. Elle autorise toutes les licences. C'est-à-dire que nous avons à faire à des formes écrites qui ne sont pas des formes orales mais qui sont pensées par les utilisateurs comme étant des formes orales, l'utilisateur subit d'une certaine façon les contraintes de la technique, les analyse peu et se projette dans autre chose. Cela produit une invention de communication, de codes, de rituels, de styles, de distinctions, d'appartenance et se développe un espace entre les pratiques, la technique qui les permet et l'imaginaire qui les accompagne.

Ainsi, l'écriture alphabétique est la transcription de la chaîne parlée du discours et les différents sons articulés de notre langue y trouvent leur image fidèle. L'alphabet est détourné pour lui faire dire plus qu'une simple transcription.

Captée par les mots de la langue, la pensée «en vrac» se construit et se solidifie en phrases que l'écrit fixe en alignant des milliers de signes dans un ordre nécessaire au sens. Discrets, ils travaillent cependant dans la visibilité de l'écrit et sculptent la silhouette des mots. Muets, ils redonnent aux mots leur souffle perdu, à la parole ses gestes et sa respiration. Abolis, ils rendent l'écriture à sa magie combinatoire, offrant le texte comme une réserve énigmatique de myriades de sens possibles, à choisir poétiquement, à deviner ...

L'écrit fonctionnant alors avant tout comme base d'oralisation.

Qu'elle passe par le forum de discussion, le mini-messsage du portable (SMS, Short Messaging Service) ou le mail, la langue des réseaux est écrite, mais convoque dans l'écrit des formes graphiques qui la rapprochent de l'oral familier. Le passage de l'oral à l'écrit équivaut à une véritable traduction. Et comme dans toute traduction, il y a à la fois déperdition et transmutation.

Abrégée, «oralisée» et anglicisée, la langue des réseaux est plus familière, expressive, ludique et visuelle que l'écrit traditionnel.

Les «chats», les e.groupes et les messageries instantanées ne sont pas des voix en effet, mais des échanges ou des conversations écrits: on s'y écrit «comme on se parle», via des marques graphiques particulières, qui rappellent souvent le langage de la bande dessinée: on abrège, on mange les syllabes que l'on n'entend pas à l'oral, on contracte à outrance, on mêle français et anglais, on «sigle» beaucoup, on abuse des points d'interrogation et d'exclamation. Dans la langue des réseaux, l'usage fait la règle. L'écrit donne corps aux silences, aux sons et aux figures de la pensée. Mais par l'opération alchimique de la lecture, il augmente la surcharge cognitive du lecteur, il se réenracine dans la parole, redonnant vie et souffle au texte mystérieusement pétrifié, lui rendant les couleurs de la voix.

Le langage des réseaux est d'abord induit par les outils eux-mêmes et parce qu'il confie à un support extérieur le contenu de ses messages, il peut à tout moment être manipulé, corrigé, oblitéré, censuré ou perdu. Pourtant, mémoire virtuellement illimité, il est fragile; l'espace et le temps sont réduits sur les écrans, les claviers contraignent ou libèrent le geste.

L'écran limité du téléphone portable (entre 160 à 300 signes par message) et les touches minuscules du clavier qu'il faut actionner avec le pouce requièrent dextérité et économie de moyens. Face au succès des SMS, les dernières générations de portables intègrent des logiciels intuitifs, sortes de mini dictionnaires qui permettent de reconnaître dès les premières lettres tapées, le mot que l'usager veut écrire. L'architexte vient ici suppléer aux efforts de l'émissaire du message et transformer l'écriture en un authentique produit technique.

Si l'espace manque sur le mobile, c'est le temps qui presse sur Internet, en particulier sur les «chats», où il faut réagir vite; d'où une écriture très abrégée, à la limite de la sténo! (SLT = salut; Y A KELK1? ...). On peut aussi profiter de l'extrême souplesse du clavier de l'ordinateur pour répéter à l'infini la même lettre (C'est MOOOOOOOOOOOI!) et transcrire sont intention par une graphie expressive que le stylo ne permet pas.

L'orthographe est-elle condamnée à évoluer sous l'emprise de ce néo langage? L'usage du langage «texto» accélèrera-t-il le retour vers une variation orthographique qui prévalait jusqu'au XIXè siècle?

Face à la déferlante du langage «texto» en particulier chez les adolescents et les jeunes adultes, certains professeurs et éducateurs s'inquiètent des «ravages» du «texting», qui menacerait à long terme l'alphabétisme des jeunes générations: orthographe malmenée, syntaxe chamboulée, oubli de l'étymologie, donc de l'histoire de langue, prolifération des anglicismes et des sigles, autant de plaintes sur la qualité de la communication par réseaux. Toutefois, elle ne bouleverse pas les fondements même du français. Cela suppose qu'il faut maîtriser la langue mais aussi, simultanément, apprendre à contrôler un *dispositif technique*. Dans notre système, écrire c'est surtout maîtriser les différentes dimensions d'un système particulier de graphes et jouer avec la langue présume une bonne connaissance de ses mécanismes, pour s'en démarquer ensuite de manière ludique et non conventionnelle.

Quand nous voyons les petits manuels des SMS à l'usage des noms initiés en fait, ce sont des choses qui font appel à des compréhensions de mécanismes assez fins, et produire cela, induit en amont une connaissance de la langue française assez aguerrie. S'octroyer le droit de jouer avec la langue est important mais fondamentalement le fond linguistique, le fond lexicale n'est pas touché, des mots nouveaux, des formules grammaticales nouvelles, ne sont pas inventés, il n'y a qu'un cautionnement des formules utilisées déjà à l'oral, et des contractions qui, elles effectivement, font évoluer la langue. Il y a inscrit au principe même de l'écriture, un potentiel d'invention conceptuelle que l'on doit à sa dimension technique indéfiniment modifiable.

Adapté aux besoins de ses utilisateurs, le langage «rézo» modifie plus les pratiques de la communication, que le français lui-même et indéniablement permet à des millions de francophones de renouer avec l'écrit.

Ici, l'écrit rentre dans le jeu, l'écrit permet de passer en douce le message sans que cela gêne, sans que cela fasse du bruit, sans que la personne parle pendant que les autres veulent la tranquillité. C'est le paradoxe qu'un appauvrissement apparent de la communication peut constituer son enrichissement et ceci pour deux raisons: premièrement, l'absence du corps peut introduire des jeux sur sa présence virtuel donc nous pouvons communiquer, nous pouvons envoyer un«texto», pas simplement parce que la possibilité de parler fait défaut mais parce que nous cherchons un mode de communication qui convoque la présence tout en autorisant l'absence. La deuxième raison, très importante par rapport à ce caractère paradoxale, c'est que plus vous appauvrissez le contenu du message plus vous faîtes appel à l'interprétation de l'utilisateur, vous convoquez une connivence, vous partagez une coconstruction plus forte.

La langue des réseaux est fortement liée aux outils et à la situation de communication, à l'age du destinataire, au temps de rédaction et de lecture dont on dispose, au désir ou non de transgresser le français de manière ludique. Entre un mail invitant un collègue à une réunion de travail, et un «texto» envoyé par un adolescent à un autre, le langage ne sera pas le même, bien que les deux écrits empruntent au même codes.

Suivant la micro société à laquelle on appartient, la langue y est plus ou moins «marquée», et éloignée de la graphie ordinaire, plus ou moins expressive, familière ou anglicisée.

Le langage des «chats» et des SMS, langage codé, parfois crypté, des adolescents et des «tchateurs», peut être aussi le lien par lequel se reconnaissent les initiés d'une tribu. Plébiscitée par les adolescents adeptes des «chats» et des SMS, récupérée par le marketing, en particulier par les opérateurs téléphoniques, qui multiplient sur le marché guides et dictionnaires des SMS, l'écriture réseau connote l'appartenance à une communauté «jeune, urbaine, vive et branchée sur le monde». Il permet de se reconnaître au sein d'une communauté mais aussi d'échanger de manière spontané et ludique, générant un véritable renouveau épistolaire; car «le cœur a ses réseaux que la raison ignore.».

On parle-écrit vite, pour économiser du temps et de l'argent, mais aussi parce qu'on est pris dans un échange réactionnel, qui va parfois jusqu'à instrumentaliser l'autre. Sur le «chat», où le dialogue s'affiche en même temps qu'il s'écrit, il faut être rapide, clair et direct, sous peine de se voir répondre: «Tient» (tu es lent) ou «Ya KelK1? (il y a quelqu'un?).

Comme le verlan d'hier ou l'argot de jadis, elle permet de se reconnaître entre «initiés», de se démarquer par un langage crypté, incompréhensible à autrui. Il s'agit plus ici de coder la langue pour la rendre illisible aux non initiés, que de gagner du temps en abrégeant. Il y a toute une pratique cryptique du SMS c'est-à-dire que cela permet à certains groupes d'avoir leurs propres modes de codage et d'échanger des messages en toute tranquillité.

La langue de la toile redéfinit donc la frontière traditionnelle entre l'écrit et l'oral. Moins formelle que la lettre, elle se rapproche des usages «triviaux» de l'écrit (le petit mot d'amour, la liste, le pense-bête, le mot échangé au fond de la classe), où le ton est familier, direct, affectif, sans solennité. Mais dans le contexte très rapide et anglophone de la toile, elle utilise des artifices codifiés selon le principe qu'il faut écrire vite et parler direct: les codes du texto car temps et espace sont comptés sur les «chats» et les SMS.

Inhérentes au support et à l'environnement du message, ces contraintes sont-elles créatives?

Le «texto» triture graphiquement la langue, la transforme en créant des néologismes en tout genre. Code phonétique, le texto peut aussi être un langage visuel et inventif. Les procédés utilisés par le langage «texto» sont rarement nouveaux; ils empruntent souvent à des langues plus anciennes, récupèrent ou détournent des codes déjà existant dans d'autres médias comme la B.D. ou amplifient le phénomène des anglicismes. Mais il existe aussi une part de jeu et d'invention, dans ce langage essentiellement utilisé par des adolescents ou des jeunes adultes.

Ecrire vite

Réduction des mots aux consonnes, bien connue des étudiants:
Bjr (bonjour)
Slt (salut)
Alp (à la prochaine) pour les Québécois
Cdlt (cordialement)
Msg (message)
Nv (nouveau)
Pb ou Pbm (problème)
Pq? (pourquoi)
Rdv (rendez-vous)
Svt (souvent)
Ttf (tout à fait)
Tjs (toujours)

Prolifération des sigles, souvent anglo-saxons, technique usitée dans la Rome antique, comme le SPQR (Senatus Populusque Romanus = le sénat et le peuple romain) que l'on trouvait sur les édifices publics. On trouve aussi sur les réseaux:
MDR (mort de rire)
TTYL (Talk to You Later)
ASV (âge/ sexe/ ville), qu'il est d'usage de décliner sur la plupart des forums de discussion.
Ama (à mon avis)
A –R (aller-retour)
Atd (à ta disposition)
Cad (c'est-à-dire)
Faq (foire aux questions)
Hl (hors ligne)
Jt (journal télévisé)
Rsvp (répondre s'il vous plaît)
Stp (s'il te plaît)

Svp (s'il vous plaît)
Wb (webmaster)

Mots troqués ou abrégés: déjà utilisé dans l'Antiquité sur les tablettes pour remédier au manque de place, puis par les télégraphistes et les rédacteurs de petites annonces, le procédé de l'apocope (mot tronqué à la fin) ou de l'aphérèse (mot tronqué au début), se généralise sur les réseaux: Ya réu. (il y réunion). Le e muet disparaît ainsi très souvent à la fin des mots car il n'est pas utile à sa compréhension: Ta lu la nouveL?
Admail (adresse email)
Bancat (nº de carte bancaire)
Bav (bavardage)
Cardat (carnet d'adresse)
Dak (d'accord)
Enli (en ligne)
Mob (téléphone mobile)
Momp (moment please = un moment s'il vous plaît)
Ordir (utiliser son ordinateur)

Les rébus

Plus transgressive et créative est la technique des «rébus», qui «contracte» le mot et permet de créer autant de néologismes. Dans le langage de la toile, les lettres remplacent les sons, se rapprochant ainsi de l'idéogramme: On écrit comme on entend ou comme on parle. L'écriture phonétique remplace l'écriture alphabétique. La langue perd sa rigidité: le K remplace le Qu, comme dans le créole «KI, KE, KOI»:
Kiela? (qui est là?)
KeSKonfè? (qu'est-ce qu'on fait?)

Les chiffres peuvent remplacer un son:
A 2main (à demain)
Koi 2 9? (quoi de neuf?)
Parfois il y a amalgame, comme dans 3bu! (tribu)

Ce procédé implique à la fois une transgression de l'orthographe et un plaisir évident à jouer avec les mots.
A+ (à plus tard)
A2main (à demain)
Bcoz (because = parce que)
Biz (bises)
D6D (décider)
D pa C (dépasser)
Cu (see you)
Ght (j'ai acheté)
Ht (acheter)
Ic (I see =je vois)
Id (idée)
Kiela (qui est là)
Kdo (cadeau)

Koi 2 9 (quoi de neuf)
KesKonfe (qu'est-ce qu'on fait)
L (elle)
R 2 9 (rien de neuf)
2day (today = aujourd'hui)
6T (cité/ville)
We tu (où est-tu?)
Xint (excellent)
Xact (exact)
Xmas (Christmas = Noël)

La syntaxe chamboulée

Les mots, se réduisant à des signes-sons, peuvent être joints dans un même ensemble, souvent en reprise d'une expression orale familière:

TaKpaC (t'as qu'a passer)
Kestufè? (qu'est-ce que tu fais?)

La plupart des mots outils disparaissent complètement:
sui en RV bizneS (je suis en rendez-vous de travail)

Pour permettre une meilleure compréhension, on joue sur l'alternance entre les majuscules et les minuscules, donc sur la graphie:

Sa t1 TRS? (ça t'intéresse?)

La ponctuation, sauf lorsqu'elle est expressive, devient minimaliste, voire aléatoire. Plus de majuscule ni d'accents bien sûr car ils font perdre un temps précieux!

Parler direct

Le recours aux expressions familières de l'oral est l'une des caractéristiques de la langue des réseaux:

leS tomB (laisse tomber)
chai pas (je ne sais pas)
T Naz (t'es naze).

On peut aussi bien trouver la langue usuelle de la rue, le langage imité des enfants ou la langue débridée des copains, loin des modèles normatifs de l'écrit:

Les emprunts à la langue anglaise et le «macaronisme»

Les puristes peuvent lever les bras au ciel: le langage des médias numériques est truffé d'anglicismes, tout comme la poésie burlesque, dite «macaronique», du XVème siècle était semée de termes latins. La langue anglaise étant le sabir technologique par excellence, de nombreux termes venus tout droit de l'informatique ou des jeux vidéo se retrouvent, tels que ou adaptés, dans la conversation familière des adolescents et des internautes:

bug, hacker (pirater)
forum, kicker (expulser).

On peut ainsi conjuguer sans complexe en français le verbe «to chat»: je chatte, tu chattes, nous chattons ou truffer son texte de sigles anglais sans craindre d'être incompris:

6U (see you)
4U (for you)
B4 (before)
WAN2TLK? (want to talk = on peut parler)
TTYL (talk to you later = je reviens plus tard)
JK (just kidding = je plaisante)

Conclusion

Qui pouvait prévoir il y a un quart de siècle le destin des nouvelles technologies...

Notre époque est marquée par le passage d'une culture du texte à une culture du document informatique.

Ce mode remaniable du document numérique, au cœur de la morphologie technique et des fonctionnalités *communiquer, simuler, écrire* des nouveaux dispositifs, explique les ruptures qu'introduisent de nouvelles pratiques d'écritures. Enfin, les nouvelles technologies sont des outils qui génèrent des configurations sémiotiques *dynamiques.* En ce sens du producteur de document au lecteur, ce qui s'échange, ce n'est plus simplement du signe et de la mémoire mais aussi de la scénarisation, des potentialités manipulatoires de modification et de recomposition des espaces sémiotiques consultés. Manipulable, l'écriture retrouve avec les nouvelles technologies sa dimension d'espace d'invention, de composition ou de recomposition qui joue un si grand rôle dans l'histoire de la création conceptuelle à partir d'un *dispositif technique.*

A partir des nouvelles technologies, l'écriture traditionnelle et la production d'un document sont une combinatoire des différents systèmes: systèmes idéographiques, systèmes syllabiques et systémes alphabétiques.

En effet, idéographique ou phonétique, hiéroglyphique ou alphabétique, comme il est fascinant le pouvoir qu'exerce sur nous tout écrit, même si nous ne le comprenons pas ... Encore!

Bibliographie

Multimédia, réseaux et formation, Oudart, P., Le français dans le monde, Recherches et applications, Hachette, Paris, 1997.

Didactiques des langues et environnements hypermédias, Pothier M., REVUE Etudes de linguistique appliquée, nº110, Didier Erudition, Paris, 1998

Internet, communication et langues française (sous la direction de Jacques Anis), Hermes science publications, Paris, 1999.

Parlez-vous texto? – Guide des nouveaux langages du réseau (sous la direction de Jacques Anis), Le cherche midi éditeur, Paris 2001.

Tu parles !? – le français dans tous ses états, volume composé par Bernard Cerquiglini, Jean Claude Corbeil, Jean-Marie Klinkenberg et Benoît Peeters, Flammarion, 2000.

Mário de Sá-Carneiro: poète de la multiplicité et de l'unicité esthétiques?*

Ana Nascimento PIEDADE
(Universidade Aberta)

Une vue d'ensemble de l'oeuvre de Mário de Sá-Carneiro nous fait découvrir l'authenticité de sa nature profonde d'esthète. Beaucoup plus qu'un concept de son intelligence, la beauté était un attrait irrésistible de son tempérament. C'est pour cela qu'elle représentait surtout une *force* et non pas une idée.

Le talent multiple et imaginatif qui singularisa Sá-Carneiro a crée un art dont la complexité étourdissante, difficile à décrire, doit être perçue dans la profondité paradoxale de son symbolisme propre. Nous allons maintenant considérer quelques unes des particularités de ce domaine «impurement psychique et esthétique» et particulièrement la fiction poétique.

D'une façon générale, le poète d'*Indices d'Or* révèle une manière d'être esthétique très personnelle, toujours fugace et contradictoire. N'appartenant pas tout à fait aux 'ismes' modernistes, il s'intègre un peu dans chacun d'eux. Il les déforme invariablement d'une façon si 'logiquement illogique' qu'il ne reste presque jamais rien de leur possible orthodoxie.

Nous sommes devant une esthétique énigmatique dont la nature se révèle essentiellement hybride. Elle est en grande partie constituée par une composition originale de 'ismes' parmi lesquels se détachent le «interseccionismo» - style de grande importance dans la poétisation moderniste portugaise -, le «paulismo», et surtout le «sensacionismo» qui nous parait être la facette (esthétique) la plus innovatrice de Sá-Carneiro.

Les deux derniers représentent, comme on le sait, une reprise de l'héritage symboliste et décadent. Ainsi, en même temps qu'il est l'expression de la modernité de son temps, allant même jusqu'à anticiper quelques futures nouveautés - comme le surréalisme ou bien certains aspects de l'existentialisme -, le poète conserve la tradition mais il y opère une subversion importante.

On peut aussi remarquer, un climat spirituel spécifique dans lequel prédomine la désintégration, révélée, notamment, par des valeurs nouvelles typiquement modernistes telles que l'ironie, la contradiction, le paradoxe et l'incohérence. Cette stratégie de véritable 'érosion' fonctionnera, à son tour, comme une espèce de 'décor' implicite sans pour autant être passif, dans ce phénomène principal et hyper-signifiant chez Mário de Sá-Carneiro, c'est-à-dire, la «dispersion».

Comment peut-on trouver quelque conciliation dans ce «terrain d'apparences» si plein d'abîmes? Ou bien, en reprenant les paroles du poète, comment atteindre la «certitude écarlate» qui, surpassant de «fuyantes contradictions» et modérant toute «l'angoisse irisée», libère ce «frisson de tendresse spirale» que le contact avec ses textes nous communique?

On peut avancer deux suppositions, que l'on pourrait considérer essentielles dans son oeuvre. Il s'agit d'une coexistence faite de contrastes - ce que nous désignons comme étant une multiplicité et une unicité esthétique, étroitement liée à cette alliance, déjà mentionnée, entre le passé et l'avenir, entre la tradition et la modernité.

On aimerait les voir fonctionner en tant que zones distinctes mais aussi complémentaires et de pouvoir y englober quelques tendances diverses voire même antagoniques.

---

* Texto da comunicação apresentada num Colóquio sobre Mário de Sá-Carneiro realizado em Paris, a convite da Delegação Permanente de Portugal junto da Unesco e do Centro Cultural Português da Fundação Calouste Gulbenkian, cujas Actas não chegaram a ser publicadas.

La multiplicité se réfère, avant tout, au fait que Sá-Carneiro est considéré comme le poète de la «dispersion» par excellence. Cette dispersion apparaît simultanément, comme la motivation la plus profonde, l'atmosphère la plus constante, produisant tous deux le versant esthétique prédominant de l'oeuvre de Sá-Carneiro, c'est-à-dire le «sensacionismo».

Dans les textes de Mário de Sá-Carneiro il n'y a pas de réalités 'réellement' vécues. C'est la sensation provoquée par la spécificité des sujets qu'il aborde — très souvent secondaires ou presque arbitraires — qui apparaît au premier plan, dominant tout. La 'non-fixité' fondamentale qui marque toute sa poésie et sa fiction poétique est porté à un tel point d'intensification, que «lui-même» poète devient une permanente imminence de transfiguration. Cette variabilité est poétisée, à travers une multiplication exacerbée de toutes les sensations, qui surgissent ainsi sans référence face à tel ou tel objet (humain ou autre) et, dans ce sens, elles deviennent absolues et libres de conventions.

Et c'est précisément cette démesure sensitive et émotionnelle qui émerge par la magique suggestion des états d'âme polyédriques que le poète dramatise avec acuité, (c'est cette démesure) qui va augmenter encore son «tourment» pour atteindre une dimension idéale, cette «zone intermédiaire» où l'irréel devient réalisable et le réel s'irréalise naturellement, en ouvrant un espace supérieur, réservé uniquement à l'art et au sublime.

L'unicité se rapporte surtout à une certaine monotonie thématique ainsi qu'à certains 'tics' de style par lesquels Sá-Carneiro se répète de façon insistante parfois même peu élégante: ce sont toujours les mêmes thèmes qui, le plus souvent, se ramènent à lui-même. Cette espèce de redondance, restrictive et suffocante, verse sporadiquement, dans un certain «ton alambiqué» qui va nuire un autre (ton) qui se trouve aux antipodes, féerique et visionnaire, et qui nous offre «un mot puissant et somptueux jusqu'à l'obsession». L'espace où ses thèmes se meuvent est donc assez limité[1].

Cependant et d'une façon inattendue, la répétition se transforme en rénovation, en nous renvoyant une fois de plus vers une multiplicité créatrice, quand on s'aperçoit comment tous les thèmes sont toujours structurés en fonction d'un mouvement similaire de «dépassement de la réalité». À travers cette 'opération' ses thèmes s'amplifient et deviennent «des portes ouvertes sur l'infini», «des fentes pratiquées dans la sereine et lisse surface du réel».

Maintenant ils nous apparaissent tout à fait 'autres', irréels et symboliques, en nous dévoilant des sens qui nous surprennent et nous déconcertent, car nous ne connaissons pas exactement 'leur nature' mais nous y devinons, malgré leur essence de négativité indéfinissable, des portées clairement «amplifiées».

Pourtant l'ambivalence demeure sans résolution et 'derrière' un grand désir de variété, on réitère, insondable, le danger du «Même».

En vérité, nous trouvons chez le poète d'«Escale», en parallèle avec l'apologie d'une esthétique de la fluidité, du mouvement, de l'oscillation, de tout ce qui est aérien et éthéré, la rigidité d'une obsession. Il la considère, un peu étrangement, comme «le plus beau des arts perdus» et l'exprime souvent par une volonté insensée et exaspérée à l'extrême de «pétrifier» tout ce qui par essence est impossible à «fixer», c'est-à-dire le temps, la beauté, l'amour. Comme écrit Sá-Carneiro: «J'ai embaumé l'instant [...] tous les beaux moments, fauves d'angoisse [...] et j'atteindrai enfin la victoire de pouvoir sculpter aussi le moment incomparable de la possession»[2].

La découverte quelque peu troublante de cette hétérogénéité s'accentue quand nous devenons sensibles à un autre aspect intéressant qui modèle la question esthétique chez Sá-

Carneiro. Il s'agit d'une atmosphère déterminée dont la nature unique peut se résumer dans cette brève 'confession de Lúcio': «*Une impression d'excès s'écoulait en nous*»[3].

Une telle impression nous fait redécouvrir un élément qui est latent (et présent) tout au long de l'oeuvre de Sá-Carneiro: Une exaltation intense et constante qui transparaît dans le domaine prépondérant de la fantaisie, de sa sensibilité vibrante («vibratilidade»), (et) de son immense désir de concevoir la «sensation totale».

Tout en étant inépuisable et épuisant, Sá-Carneiro est toujours excessif: aussi bien dans ses processus fantasques («estrambóticos») de synesthésies dévoyées, de couleurs en tourbillon et de vertigineuses émotions, que par la violence raffinée de ses spasmes, le dérèglement sensuel, le caractère inédit de sa syntaxe, l'étrangeté multiple de ses expressions, ou l'exagération perverse de ses effets.

Tout se situe - d'une façon implicite ou explicite - en dehors de la 'normalité'. Partout se détachent un «désordre inquiétant», un «désarroi fugace», un mystérieuse «splendeur fumante», et c'est pourquoi ses écrits provoquent aussitôt l'instabilité ou plutôt, une «anxiété d'âme, enflammée et en même temps suave [...]».

Même quand le sujet traité n'est pas tout à fait insolite – bien qu'il finisse par le devenir – on est plongé dans une ambiance mouvante et onirique. Ici le réel s'entremêle à l'irréel, sans que les frontières respectives soient jamais délimitées ni par l'auteur ni par l'extrême irrégularité de l'évolution même de la narration.

C'est «*comme si*»[4] le réel était la suite naturelle de l'irréel, mais en fait il s'agit d'une fausse 'naturalité', véritable «décor d'artifice» qui inspire des «craintes argentées» et où s'insinue peu à peu un «malaise stagné». C'est «comme si», en face d'un miroir brisé on continuait à voir l'image réfléchie, mais sans pouvoir ignorer l'inquiétude provoquée par cette brèche 'anormale'.

Il en est de même pour l'esthétique de Sá-Carneiro, qui installe une atmosphère de rupture, menaçante mais fascinante laquelle, évoquant l'étrangeté kafkaienne, éveille une profonde insécurité animique. Le poète n'abdique pas formellement de la 'réalité' mais il s'y réfère rarement en tant que 'réel'. Les personnages, ne se situant pas clairement dans la réalité extérieure, nous apparaissent comme une espèce de 'mutants' sur lesquels plane l'éventuelle menace de la «métamorphose».

C'est de tout ce prodigieux entrecroisement paradoxalement «variable et exact [...] *mais, en totalité, toujours le même ensemble*» qui émerge l'idéalisation de [...] «son œuvre la plus importante, sans doute – 'L'œuvre' -, livre de braise où il avait enfin réussi à styliser ses convulsions, ses raffinements, ses nausées et sa révolte, ses haines et ses affections... Doré, son mysticisme sexuel; indigo, la fascination renforcée du Mystère, qui ponctuait l'Ombre et l'Au-delà...»[5]

Quelque part entre l'idéalité et la réalité, (in)certainement «au-delà» de notre existence réelle, c'est-à-dire, dans cet endroit fantastique et inclassable où «une autre [existence] s'insinue [...] exquise de beauté nouvelle [...] purifiée, (là) se réalisera le désir fondamental du poète: «Edifier» une esthétique euphorique et multiple, fluide et véloce, irrégulière et inédite, étrange et désordonnée, indéchiffrable et excessive. Sá-Carneiro voulait, en même temps, atteindre «une réalisation idéographique, une réalisation musicale, chromatique – picturale [...] et même la plus volatile, une réalisation en arômes»[6].

En se dépassant continuellement et en portant toujours tout «au-delà» de ses limites, Mário de Sá-Carneiro a en fait toujours été égal à lui-même: comme lorsqu'il «s'était conçu un personnage qui ne fut attiré que par la limite». Ainsi, ayant eu «le génie de brûler jusqu'à la fin»,

il resta ironiquement cohérent et conscient de cette *crise*, inconciliablement sublime et grotesque. C'est de cette indomptable impossibilité de renoncement, qu'est né un grand poète.

> «Renonçons-y. Mon anxiété ne me mènera nulle part.
> Pourquoi irai-je titubant, dans une course inutile?
> Ayez pitié de moi. Quoi! emmenez-moi à l'infirmerie! - C'est-à--dire, dans une chambre particulière que mon Père payera.
> C'est cela. Une chambre d'hôpital, hygiénique, toute blanche, moderne et tranquille;
>
> À Paris, je préfère, à cause de la légende...
> Dans vingt ans peut-être on comprendra ma littérature;
> Et puis, un peu de folie à Paris, ça fait bien, ça a du style...»
> [...][7]

Notas

[1] Les principaux thèmes se réduisent au suicide, à la folie, au crime, à l'art ou à l'amour, et ils sont protagonisés invariablement par des artistes à la fois bizarres et géniaux.

[2] *Céu em Fogo*, pp. 259, 258 et 267.

[3] «Escoava-se por nós uma impressão de excesso», in *A Confissão de Lúcio*, p. 42.

[4] Cette expression est souvent répétée par Sá-Carneiro. Voir notamment *A Confissão de Lúcio*, pp. 76, 84, 107, 112, 116, 123 et 154. «Comme si» traduit l'atmosphère douteuse et le climat également ambigu qui caractérise aussi bien ses personnages que la logique et la disposition thématique de ses nouvelles poétiques. Il est l'équivalent expressif de la propre désagregation, de cette tonalité absurde qui plane un peu partout.

[5] *Céu em Fogo*, p. 317.

[6] *Céu em Fogo*, pp. 186-187.

[7] *Poesias*, pp. 158-159.

Drucker e os Novos Paradigmas e Estratégias Organizacionais

Nuno Gama de Oliveira PINTO
(Universidade Aberta)

Sobre Peter Drucker o mínimo que se poderia dizer é que os seus livros revolucionaram os fundamentos da gestão. Nascido em Viena e naturalizado norte-americano, Drucker vive em Claremont, perto de Los Angeles. Em Novembro de 2004 completou 95 anos. Ao longo da sua vida publicou uma vastíssima obra sobre diferentes áreas funcionais da gestão, perspectivando, em cerca de três dezenas de livros, novos desafios e novos paradigmas de uma disciplina de que é, justamente, considerado um dos seus autores mais relevantes.

Um dos primeiros livros de Peter Drucker foi publicado em 1954 e ainda hoje, passados 51 anos, mantém uma inquestionável actualidade. ***The Pratice of Management***, título da versão original, é, na verdade, um excelente compêndio, onde Drucker chamava a atenção para um novo quadro de desafios, substancialmente mais exigente, com que se iriam defrontar as empresas. Propunha-lhes, então, uma profunda alteração em termos de procedimentos e métodos gestão, sugerindo-lhes, nomeadamente, que investissem mais nas relações que estabeleciam com os seus clientes, apostando no marketing e na inovação como factores estruturantes desse novo relacionamento. É, também, neste livro que Peter Drucker enfatiza as vantagens da implementação de um modelo de gestão por objectivos.

Para Drucker, as empresas, enquanto agregados de indivíduos, têm um comportamento próprio que será tanto mais eficaz quanto mais orientado para metas claras e previamente fixadas. Os objectivos individuais, quando integrados num conjunto de esforços comuns, coerentes entre si, constituem uma força catalizadora, capaz de mobilizar e canalizar todos os recursos no sentido de um objectivo único: as metas que a empresa se propôs atingir num determinado período.

Definida a missão da empresa, a sua estratégia e os grandes objectivos a atingir em cada exercício, deverão, então, ser estabelecidos, de forma coerente entre si, os objectivos das diferentes áreas funcionais ou de negócio, e a partir destes, estabelecer-se-ão, segundo um processo de cascata, os objectivos individuais para os diferentes níveis de responsabilidade na empresa. Trata-se, segundo Drucker, da criação de um quadro sinergético de tensões construtivas que visam potenciar a energia da organização.

Antes de ***The Pratice of Management***, Peter Drucker já havia escrito, em 1946, ***The Concept of Corporation***, livro que tem como pano de fundo a actividade da empresa norte-americana General Motors, e, em 1951, o já marcadamente prospectivo ***The New Society***. Alguns anos mais tarde, em 1973, publica ***Management: Tasks, Responsibilities and Pratices***, obra de grande relevo, onde, entre muitos outros temas, discute o que considera ser as cinco principais funções dos executivos: fixar objectivos, organizar a empresa, motivar e comunicar, medir o desempenho e desenvolver as competências das pessoas.

Ainda no decurso da década de 70, Drucker volta a reflectir sobre questões de natureza social, deixando já antever em ***The Unseen Revolution***, publicado em 1975, o papel extremamente relevante que nos EUA e na Europa iriam ter os fundos de pensões e a actividade das organizações sem fins lucrativos, sobre a gestão das quais publicou, em 1994, ***Managing the Non Profit Corporation***.

Um ano antes, em 1993, Peter Drucker escrevera um livro que ainda hoje constitui uma referência incontornável de uma sociedade em acelerada mutação. Dividido em três partes,

sociedade, política e conhecimento, o livro, intitulado ***The Post Capitalist Society and the Effective Executive***, começa por abordar historicamente a passagem de uma sociedade capitalista, cujos recursos principais são o capital, a terra e o trabalho, para uma sociedade que tem o conhecimento como recurso base. Uma alteração de paradigma que, para Drucker, exige uma profunda mudança de mentalidades e novas realidades económicas e sociais. «Um dos desafios é o de fazer com que os reformados continuem a ser úteis à sociedade. Hoje o trabalho já não é tão desgastante como o foi na era industrial. Com os avanços da medicina e das condições de vida, as pessoas em idade de reforma mantêm-se em excelentes condições físicas e intelectuais. E têm um enorme capital de experiência que não deve ser desperdiçado pelas empresas», salientou Peter Drucker, com a clarividência que lhe é reconhecida, no decurso de uma entrevista que concedeu à revista Executive Digest.

Em ***Management Challenges for the 21st Century***, publicado em 1999, Peter Drucker volta a chamar a atenção para diversas questões emergentes que se colocam actualmente à gestão: «O novo paradigma no qual se deve basear a gestão, tanto enquanto disciplina como enquanto prática, é que a gestão deve definir os resultados que espera alcançar e depois organizar os recursos internos, visando obter esses resultados». E, mais à frente, faz questão de sublinhar: «O centro da sociedade moderna é a organização. E a gestão é a ferramenta, a função e o instrumento específico para tornar as organizações capazes de gerar resultados. Em suma: a organização não existe simplesmente dentro da sociedade para reagir à sociedade. Ela existe para produzir resultados no interior da sociedade e para a modificar... para melhor».

A globalização dos mercados

O conceito de globalização poderá ser sucintamente definido como o processo pelo qual os mercados e a produção de diferentes países se tornam crescentemente interdependentes em consequência do desenvolvimento dos fluxos de comércio internacional de bens e de serviços, dos fluxos de capital e das transferências de tecnologia.

Ao analisar o comércio internacional, Hirsh explica a localização da produção, essencialmente, pelos chamados "plurifactores" nos padrões de intensidade de utilização dos factores produtivos entre produtos novos, em crescimento e maduros, a que acrescenta a importância da publicidade associada e, em particular, a diferença existente entre os custos de lançamento de um produto no mercado interno e no externo, os quais aumentam inversamente com a maturidade dos produtos.

A abordagem de Vernon parte da necessidade de reformular estas premissas, nomeadamente as relativas ao crescimento pelo processo de substituição de importações e às consequências que o processo de integração europeia provocara nos padrões de localização do investimento directo estrangeiro.

Vernon confere especial importância à cronologia da inovação, às economias de escala e ao papel da incerteza nas trocas, procurando, por um lado, explicar as origens das vantagens monopolistas das empresas norte-americanas, e por outro, responder, através do ciclo do produto, enquadrado na circulação do investimento intra-empresa multinacional, à questão que havia sido posta por Hymer, ou seja, determinar as causas que actuam sobre a deslocalização dos investimentos de países desenvolvidos para países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento. Este autor parte do pressuposto de que as empresas nos países mais

desenvolvidos não se diferenciam em termos de acesso ao conhecimento científico, mas antes pela sua capacidade para assumirem os riscos inerentes à aplicação desse conhecimento na produção de novos produtos.

Em 1979, Vernon reformula algumas das suas posições, pois considera que certas premissas alteraram-se significativamente, apresentando como motivos principais:

- um aumento na extensão geográfica de muitas empresas que estão envolvidas na introdução de novos produtos, como consequência do estabelecimento de relações subsidiárias entre empresas de diversas nacionalidades, através, nomeadamente, da actividade de pequenas e médias empresas que se destacam pela inovação de processos, mas que ainda não possuem uma posição de relevo na produção industrial;
- uma mudança verificada nos mercados nacionais dos países mais desenvolvidos que permitiu atenuar algumas diferenças anteriormente existentes entre os níveis de rendimento *per capita* e os salários.

Na continuidade das posições de Hirsh e Vernon, ganha, então, ênfase o paradigma da convergência tecnológica, apoiando-se, essencialmente, na difusão da informação e da imitação em ramos de forte crescimento e elevados investimentos em I&D, como é o caso, por exemplo, da indústria electrónica.

A teoria da convergência encontra expressão nas análises e formalizações de Soete e Perez, e de Krugman, entre outros. Soete e Perez sustentam que a difusão ocorre a partir da aquisição da capacidade de participar na criação e no aperfeiçoamento das tecnologias, por oposição à sua simples utilização. Com perspectivas mais matizadas, Krugman argumenta, em sintonia com o ciclo do produto, que a difusão decorre, essencialmente, pela transferência de processos de produção que atingiram a maturidade.

Em 1990, Michael Porter, na sequência dos trabalhos desenvolvidos pelo *The Boston Consulting Group*, sistematiza o que considera ser as causas determinantes da criação das vantagens competitivas nacionais para os países industrializados.

Partindo da análise das estratégias empresariais, Porter procura definir os critérios que conferem aos países uma vantagem competitiva, considerando que «através do aumento da competitividade global, as nações tornam-se mais importantes no espectro da economia mundial»[1].

A premissa fundamental do seu estudo está associada à abordagem de Schumpeter, «a competitividade de uma nação depende da capacidade das suas indústrias para inovarem»[2], a que alia a perspectiva de Linder, ao conferir um papel relevante às características do mercado interno.

As determinantes das vantagens competitivas de um país estão condicionadas, segundo Porter, a quatro atributos que criam o "meio ambiente" de suporte da competitividade internacional.

Um primeiro atributo envolve às condições relativas aos factores de produção. Numa perspectiva contrária à teoria da produção de factores, Porter considera que um país não "herda" os seus factores de produção. Pelo contrário, a maior parte deles são "criados", como o trabalho qualificado e as infra-estruturas necessárias ao apoio da concorrência industrial. A vantagem competitiva resulta da existência de instituições que assegurem a formação permanente de factores produtivos especializados, dado que, para que a inovação tenha lugar, as empresas necessitam de

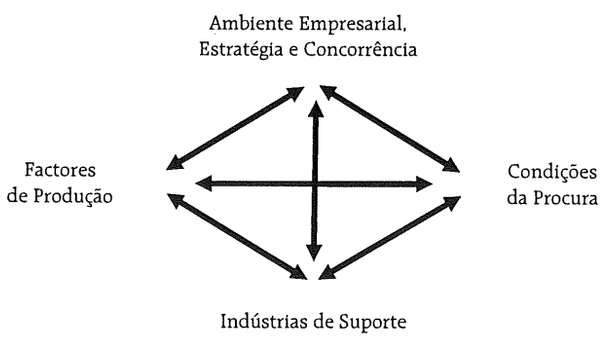
recrutar trabalho qualificado e aceder às redes de informação que sirvam de "sinais certos" na sua conduta.

Um segundo atributo envolve as condições relativas à natureza da procura interna para um produto industrial ou serviço. Porter considera que os países adquirem competitividade externa em indústrias onde a procura interna cria "necessidades" que permitem desenvolver uma oferta mais sofisticada do que a dos seus concorrentes estrangeiros. As características da procura interna são mais importantes do que o volume dessa procura. A natureza dos compradores nacionais inclui, para além do nível de rendimento, aspectos culturais, conduzindo as empresas a produções em segmentos estratégicos.

Um terceiro atributo pressupõe a existência de indústrias de suporte conexas e internacionalmente competitivas. A competitividade internacional deverá basear-se em fornecedores nacionais que saibam criar uma vantagem competitiva, uma vez que, por um lado, poderão proporcionar os *inputs* de forma mais eficiente e rápida. Por outro, porque pela procura as empresas poderão influenciar os seus fornecedores nos esforços de investigação, desenvolvimento e inovação, verificando-se uma interdependência dos fluxos dos *inputs*, das técnicas e da inovação.

Finalmente, a quarta e última condição, está relacionada com a estrutura da concorrência e da estratégia empresarial, a qual é traduzida pela forma como se manifesta, no âmbito das suas competências, a intervenção governamental, nomeadamente em relação à concorrência e ao processo de criação de empresas. A presença de poderosos concorrentes nacionais constitui, na análise de Porter, um estímulo persistente da vantagem competitiva.

Cada um destes quatro atributos define um dos pontos do "diamante" das vantagens competitivas, cujos efeitos têm influências recíprocas, reforçando-se e constituindo um sistema. Desta forma, o "diamante" traduz-se, segundo Porter, por um meio ambiente que promove a existência de *clusters*[3] de competitividade industrial, sendo a sua representação sistémica a seguinte:



Dada a crescente globalização dos mercados e a significativa mobilidade dos factores de produção, não é possível abordar o conceito de competitividade somente pela existência, ou não, de recursos, já que o que determina a competitividade a prazo é, essencialmente, a forma como esses recursos são utilizados, nomeadamente em termos da obtenção de valor acrescentado. A diferenciação de produtos e de serviços adquire, assim, compreensivelmente uma importância

cada vez maior. Os próprios conceitos de produto e de serviço tornam-se, aliás, substancialmente mais abrangentes, não significando apenas o objecto ou o serviço comercializado, mas, também, o que lhe está associado, por exemplo, em termos de garantia, exclusividade, inovação, assistência técnica, apoio ao cliente, etc.

É através da análise da cadeia de valor que Porter procura identificar as vantagens competitivas de uma organização. Distingue, com esse objectivo, as áreas consideradas estrategicamente importantes, ou área funcionais, nas quais poderão ser obtidas mais-valias, dividindo as actividades de valor em actividades primárias (logística, produção, marketing, vendas e serviços) e actividades de apoio (infra-estruturas, gestão de recursos humano, I&D). Tendo por base uma análise sectorial deverão, então, avaliar-se os custos de desenvolvimento e as possibilidades de diferenciação, em comparação com as organizações concorrentes.

Refira-se, neste âmbito, o papel extremamente relevante que poderá ser desempenhado pelo *benchmarking* enquanto porta aberta aos melhores desempenhos e melhores práticas de gestão. Por um lado, procura ajudar as organizações concentrarem-se mais na obtenção de melhorias significativas e não apenas no simples crescimento, facilitando a identificação dos objectivos a atingir, por outro, propõe-lhes um sistema de avaliação dos próprios processos, tendo em vista uma optimização dos recursos disponíveis e a obtenção de ganhos de produtividade.

Notas

[1] Porter, Michael, *The Competitive Advantage of Nations*, Londres, MacMillan Press, 1990.

[2] Schumpeter, Joseph, *A Teoria do Desenvolvimento Económico*, São Paulo, Abril Cultural, 1982.

[3] Um *cluster* poderá ser, genericamente, definido como uma área geográfica que concentra várias empresas com actividades semelhantes, relacionadas ou complementares, que partilham infra-estruturas, mercados de trabalho e de serviços.

Memória da obra de Eiffel em Portugal

A Maria Emília Ricardo Marques

Paulo Oliveira RAMOS
(Universidade Aberta)

Não somos um aglomerado de barro,
e o que é decisivo,
não é aquilo que de nós fizeram,
mas o que nós fizemos com o que nos legaram.

(Jean-Paul Sartre)

Redigindo em Outubro de 1952 uma pequena nota a publicar no número especial do *Boletim dos Caminhos de Ferro Portugueses* comemorativo dos 75 anos da ponte D. Maria, uma neta de Gustave Eiffel asseverava que "*dans les dernières années de sa vie, mon grand-père aimait parler des travaux qu'il avait fait au Portugal*".[1] Meio século passado, um *site* animado pelos descendentes do engenheiro francês precisa, por seu lado, que "*Gustave Eiffel a été particulièrement actif au Portugal puisqu'il y a construit environ 80 ouvrages*" [2], avançando, a certo passo, uma longa listagem das suas obras.[3]

O artigo que ora se estampa tem por base um outro inventário – até há pouco inédito entre nós [4] – que se apresenta não só como o rol (talvez) mais exaustivo da obra de Eiffel em Portugal, mas, sobretudo, como uma (preciosa) base de uma investigação a que pensamos voltar em breve.

Não podemos deixar de referir, contudo, uma questão que é um considerável obstáculo a quem pretenda fazer um inventário da obra eifelliana em Portugal, na Europa ou no Mundo. Quase toda a obra de arte feita em ferro – *"tout ce qui ressemble à une charpente métalique"*,[5] escreveu Bertrand Lemoine – é, frequentemente, considerada um produto de Eiffel. Daí a costumada confusão que, por cá, lhe atribui a autoria, entre outros, do elevador de Santa Justa, da garagem Auto-Palace[6] e da Sala Portugal da Sociedade de Geografia, em Lisboa; e quase todas as nossas pontes metálicas do último quartel do século XIX.[7] Aduza-se, ainda, uma *nuance* a este ponto: muitos dos engenheiros contemporâneos de Eiffel aparecem aqui e ali como seus seguidores. É assim que Théophile Seyrig[8] surge frequentemente referido como um simples "*colaborador*" de Eiffel e Raoul Mesnier du Ponsard como um "*discípulo*".

Voltemos ao "nosso" documento. O texto em apreço é, formalmente, uma relação cronológica das obras da *Casa Eiffel*, manuscrita em francês e anónima quanto à autoria, admitindo os seus actuais possuidores que tenha saído da pena do próprio Gustave Eiffel. Tivemos a ventura de contactar com o original em Paris em Dezembro de 1997 e, depois, em Setembro de 2001[9]. Por razões várias –indisponibilidade académica, mas também por julgarmos importante pesquisar outra documentação conexa existente em França e entre nós, bem como realizar um substancial trabalho de campo – protelámos por algum tempo a divulgação da parte deste manuscrito que mais nos interessa, *i.e.*, a que respeita a Portugal.

Intitulado ***Registre officiel des commandes de la Maison Eiffel*** enumera, como o seu nome indica, as encomendas – num total de 709[10] – feitas à(s) empresa(s) Eiffel; mas onde, por vezes, uma obra é referida sob diversos números (é o caso do viaduto de Viana) ou, um único número abarca várias obras de arte (por exemplo encomenda n.º 330 que diz respeito aos viadutos

de Varzeas, Milijoso, Trezoi, Breda, Cris e sobre o Rio Dão). Na sua totalidade tem, como datas extremas das encomendas, os anos de 1863 (*"Halles de Toulouse et d'Agen"*) [11] e de 1890 (*"Hausses du caisson 16 Port-Villez"*)[12]. A informação original encontra-se organizada em quatro pontos: *Número da encomenda*, *Data da encomenda*, *Designação da encomenda* e *Observações*, sendo que nem todas as entradas preenchem os quatro campos, nomeadamente a data e/ou as observações.

A informação que recolhemos referente a Portugal espraia-se por 15 anos, entre 1875 e 1890, abarcando sete dezenas de encomendas – lembro o escrito no parágrafo anterior – que se referem, em grande parte, a pontes e viadutos metálicos devidos à expansão dos transportes por caminho-de-ferro. As datas referidas no manuscrito são, quase sempre, as da adjudicação, e não as do início dos trabalhos, conclusão ou, mesmo, inauguração destes [13]. Apresentamos de seguida esses dados, secamente como no original, inclusive na ortografia, mas tecendo alguns (poucos) comentários mais à frente.

Registre officiel des commandes de la Maison Eiffel

Commande 195 [1875]
Pont sur le Douro
Commande 196
Chantier du Pont sur le Douro
Commande 197
Frais à Paris & à Porto, sur l'ensemble des travaux du Pont du Douro
Commande 210
Pont-biais de 10.m00 pour la Rua da Bendera
Commande 211
Pont-biais de 8.m75, sur la Rua-Freixo
Commande 213
Pont de Vianna
Commande 214
Ponts du Cavado & de la Neva [14]
Commande 215
Grues des piles du Douro
Commande 216
Caissons du Pont de Vianna
Commande 228
Frais sur l'ensemble des travaux des Ponts de Vianna, Cavado & Néva
Commande 232
Chantier de Vianna (Compte de fabrication)
Commande 234
Chantier de Vianna (Compte de fabrication)
Commande 239
Pont sur le Taméga [15]
Commande 240
Pont de Villa-Méa [16]

Commande 245
Viaduc de Vianna - rive droite
Commande 246
Viaduc de Vianna - rive gauche
Commande 248
Chantier du Cavado. (Fabrication)
Commande 254
Pont d' Ancora
Commande 257
Petits ponts de la Ligne du Douro
Commande 330 11 Juin [1879]
Viaduc de Varzéas
Commande 330
dº de Milijoso
Commande 330
dº de Trezoï
Commande 330
dº de Bréda
Commande 330
dº de Rio Cris
Commande 334
dº de Rio Dao [17]
Commande 330 11 Juin [18]79
Viaduc du Rio Coa
Commande 330 11 Juin [18]79
Pont de 41m d'ouverture (Mortagoa)
Commande 340 18 Set. [18]79
Frais d'Ensemble, Viaducs de Beira Alta
Commande 367 16 Janv. [1880]
Chantier de la Beira Alta
Commande 371 16 Février [1880]
Ponts du Canedo et du Pego Ligne de la Beira Alta
Commande 374 31 mars [1880]
Chantier du Rio Dao
Commande 391 12 août [1880]
Travée indépendante de Varzéas - Beira Alta
Commande 392 12 aout [1880]
Pont de Gouveïa K. 81+530 Beira Alta
Commande 393 12 aout [1880]
Pont de Celorico K. 102+430 Beira Alta
Commande 399 22 8.bre [1880]
Pont Biais a 45° s.[ur] le Rio Noemy
Commande 451 [1882]
Liquidation des Ponts de la Beira-Alta

Commande 496 9 Juillet [1884]
Comprenant les ouvrages ci-aprés:
1° Viaduc de Ponte nova
2° Viaduc de Santa anna Baixo & 1 pont de 8m
3° 3 Ponts sur le Ruisseau d' Alcantara
4° 1 Pont à Double voie dans la Gare
Commande 497 9 Juillet [1884]
Charpentes pour:
Quai couvert à Marchandise P.V.
Quai couvert —id— G. V.
Remise à Voitures
Rotunde por 10 Locomotives,
Halle a Voyageurs
Marquise du Bâtiment des Voyageurs
Commande 500 27 Aout [1884]
2 Ponts sur le ramal de Coimbra (C.ie Royale Portugaise) 1 de 5m & 1 de 6m.
Commande 521 4 aôut [1885]
15 Ponts (N.os 8 à 22) Ligne de Lisbonne à Cintra et Torres Vedras & Ramal de Merciana
Commande 523 18 [août 1885]
Fers et Fontes pour La Gare de Lisbonne Alcantara
Commande 527 31 [août 1885]
Chantier de Portugal
Commande 529 26 7bre [1885]
Frais d'Ensemble Ligne de Cintra à Torres Vedras
Commande 533 26 Xbre [1885]
Marquises & Barrières - Ligne de Cintra à Torres Védras
Commande 538 11 février [1886]
Reconstruction de la travée centrale du Pont s/ le Sever / Portugal
Commande 541 3 Mars [1886]
Couverture en tôles ondulées galvanisées d'une rotonde de Locomotives p.r la C.ie de Lisbonne à Cintra & Torres Vedras
Commande 546 23 avril [1886]
Marquise du restaurant de la Gare de Cintra Cie Royale (Portugal)
Commande 557 9 aôut [1886]
Couverture en tôle ondulée Galvanisée de la Halle des Voyageurs de la Gare d'alcantara à Lisbonne
Commande 559 15 7.bre [1886]
Couverture des Marquises de la Ligne de Lisbonne á Cintra & Torres Vedras
Commande 575 22 janvier [1887]
Pont sur le Tage, à Praia (Portugal)
Commande 577 31 janvier [1887]
Marquise du Batiment des Voyageurs pour la Gare de Cintra
Commande 582 23 Mars [1887]
Caissons du Pont du Tage.

Commande 583 2 Avril [1887]
Rotonde por locomotives d'Entroncamento
Commande 584 16 Avril [1887]
Pont de 15m à Voie Normale (Génie M.re portugais)
Commande 590 6 Juin [1887]
Chantier du Pont du Tage
Commande 591 [6 Juin 1887]
Chantier de la Rotonde d 'Entroncamento
Commande 606 15 9.bre [1887]
Liquidation, travaux Ligne de Lisbonne à Cintra
Commande 640 11 aout [1888]
Travée Indépendante du Pont du Tage
Commande 643 13 9bre [1888]
Remise à Machines de Pombal (Portugal)
Commande 646 1 [?] Xbre [1888]
Ponts de la Ligne de Poco do Bispo[18] à Carregado
Commande 651 12 Mars [18]89
Remise à Machines de Lisbonne
Commande 661 2 Juillet [1889]
Magasin et remise de Villa Nova de Gaïa
Commande 662 [2 Juillet 1889]
Remise de Villa Nova de Gaïa
Commande 663 [2 Juillet 1889]
Plateforme amovible pour ascenseur Otis
Commande 665 18 Juillet [1889]
Ponts de la Ligne de Vendas Novas, à Santarém (Portugal)
Commande 672 21 août [1889]
Pont de Ribeiro (C.ie R.le des chemins de fer Portugais)
Commande 679 27 7bre [1889]
Ponts de la seconde voie entre Carregado et Entroncamento
Commande 680 27 [7bre 1889]
Magasin des wagons et ateliers de peinture de la Gare de Lisbonne
Commande 681 1 8bre [1889]
Pont de Cocuminho (Portugal)
Commande 688 18 Nov [1889]
3 Ponts pour la ligne de Cascaës (Portugal) C.ie Royale
Commande 690 23 [Nov 1889]
Ponts de la Route de Vendas Novas à Santarém
Commande 691 ? Xbre [1889]
Magasin et remise de Villa-Nova de Gaia
Commande 692 ? [Xbre 1889]
Pont d'Asseca
Commande 692 16 [Xbre 1889]
Agrandissement des Magasins de Villa Nova de Gaïa

Commande 693 16 [Xbre 1889]
Pont d'Almonda
Commande 699 11 Jan [18]90
Pont d'Alviella
Commande 702 14 février [18]90
Caissons pour le pont d'Alviella
Commande 707 17 Mars [1890]
Renforcement p.r le Lançage du Pont d'Oeiras (Ligne de Cascaës)

Esta listagem não deixa de ser o que efectivamente é pelo facto de lhe juntarmos agora umas notas mais ou menos longas. Por isso, duas palavras apenas. Sabemos que número significativo de pontes e viadutos aqui listados foram já substituídos. Assim aconteceu com os *viaductos* da encomenda n.º 330, na linha da Beira Alta, que *O Occidente*, numa bela gravura de Alberto, reproduziu em página inteira em 1882 [19]; mas também com a ponte de Canavezes sobre o Tâmega e a de Vila Meã, na linha do Douro; as pontes de Neiva e Cávado na linha do Minho ou, Caxias e Oeiras, na linha de Cascais.[20]

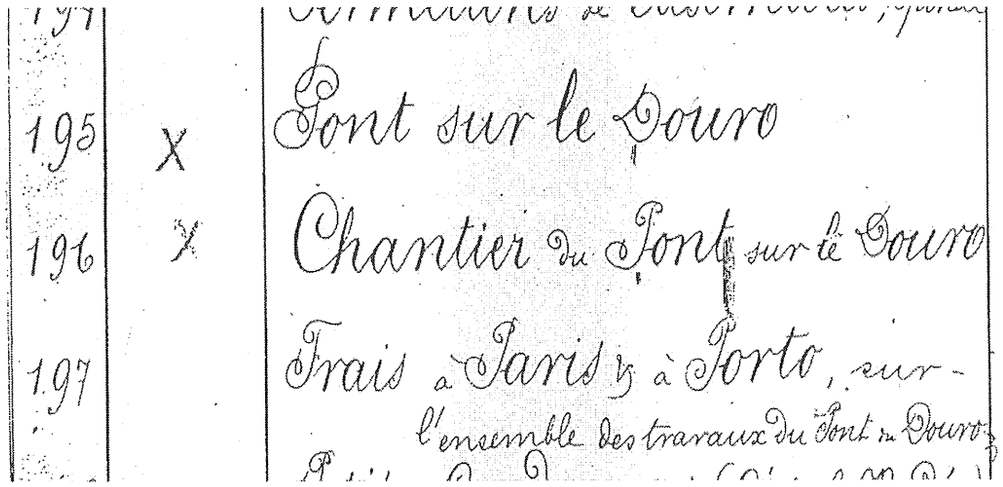
Isto, porém, não significa – afigura-se-nos – que não se mencionem algumas surpresas. Entrevemos pelo menos dois casos. Se era sabido [21] que a *Casa Eiffel* fora a responsável pelo viaduto de *Sant'Anna*, "assim como a dos demais da linha" de Lisboa a Sintra, saliente-se o seu grande envolvimento [22] na estação de Alcântara-Terra – cujas plantas se encontram perdidas... – nomeadamente na sua cobertura metálica [23] (encomenda n.º 497), essa "longa *marquise* envidraçada, que descança de um lado no edifício de passageiros, e do outro em columnas n'um passeio de egual comprimento"[24]. Mas também, sigo de novo *O Occidente*, a "cocheira para 24 carruagens [...] o grande caes coberto de mercadorias, de 90 m de extensão, coberto em metade [...] uma rotunda para 6 [ou serão 10?] machinas, com officina de reparação annexa", tudo obra da *Maison Eiffel*. E a estação de Sintra – "que é, depois da de Lisboa, a mais completa da linha" – e cujos materiais das coberturas metálicas, tanto do "*Batiment des Voyageurs*" (encomenda n.º 577), como do "caes coberto para mercadorias" e do restaurante (encomenda n.º 546) se devem, eles também, à empresa Eiffel.

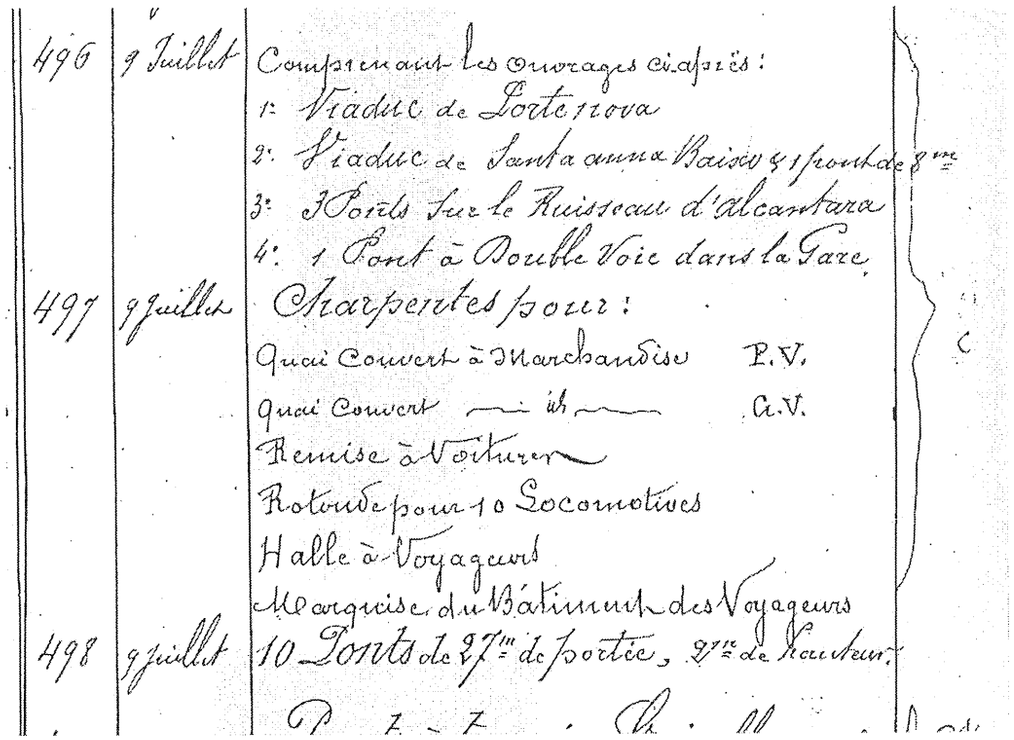
Para terminar, e como ensina a Arqueologia Industrial, realce-se a necessidade de indagarmos no terreno as sobrevivências da obra eiffeliana entre nós – *o quê, onde, qual o estado de conservação* – sem o qual é difícil estabelecer qualquer balanço.

Até lá resta-nos questionar se a ponte da engenharia militar (encomenda n.º 584) ainda sobreviverá, passados mais de cem longos anos sobre a sua aquisição? Das quinze pontes da linha de Lisboa a Sintra e Torres Vedras (encomenda n.º 521) quantas restarão? Gaia guardará os vestígios das encomendas n.os 661, 662, 663 e 691? O viaduto de 8,75 metros, referido na encomenda n.º 211, ainda passará sobre a Rua do Freixo, no Porto? Em Pombal (encomenda n.º 643), no Entroncamento (encomendas n.os 583 e 591), entre o Poço do Bispo e o Carregado (encomenda n.º 646) assegurar-se-á, com diligência, o legado de Eiffel?

Nada impede, ainda, grafar aqui um desejo: que a estação de Alcântara-Terra (referida nas *"commandes"* n.os 496, 497, 523, 541, 557, 680) venha a ser transformada, mesmo que parcialmente, em secção museológica da CP dedicada ao nosso (importante) quinhão no que Bertrand Lemoine designou como o *"mythe Eiffel"* ou, dito por outras palavras, à memória da obra de Eiffel em Portugal.

Anexo


195 X Pont sur le Douro
196 X Chantier du Pont sur le Douro
197 Frais à Paris & à Porto, sur - l'ensemble des travaux du Pont du Douro


496 9 Juillet Comprenant les Ouvrages ci après:
1°: Viaduc de Portenova
2°: Viaduc de Santa anna Baixo & 1 pont de 8 mc
3°: 3 Ponts sur le Ruisseau d'alcantara
4°: 1 Pont à Double Voie dans la Gare
497 9 juillet Marquises pour:
Quai Couvert à Marchandise P.V.
Quai Couvert — id — C.V.
Remise à Voitures
Rotonde pour 10 Locomotives
Halle à Voyageurs
Marquise du Bâtiment des Voyageurs
498 9 juillt 10 Ponts de 27m de portée, 9m de hauteur

Excertos de duas folhas do ***Registre Officiel dźs Commandes de la Maison Eiffel***, relativos a obras em Portugal.

Notas

[1] Geneviève Granet-Salles citada por Frederico Quadros Abragão, *Caminhos de Ferro Portugueses. Esboço da sua História*, Lisboa, CCFP, 1956, pp. 440-441.

[2] www.gustaveeiffel.com

[3] Esta lista apresenta várias anomalias, nomeadamente com alguns topónimos e respectivas obras de arte: "Pont de Castelo" e "Pont de Vianna" como sendo duas pontes; "Torres, Veotras, Ramal, Moriana" em vez de "Torres Vedras e Ramal de Moriana"; "Villa Nova et Gaia" por "Vila Nova de Gaia", etc.

[4] Paulo Oliveira Ramos, "A obra de Eiffel em Portugal (1875-1890). Revelações de um manuscrito anónimo francês", in *Pedra & Cal*, n.º 14, Abril-Maio-Junho, 2002, pp. 26-30. Este artigo segue, de perto, o referido artigo.

[5] Bertrand Lemoine, "Eiffel: un ingénieur, une entreprise, une tour" in *De la Toscane à l'Europe de Gustave Eiffel. La Tour Eiffel au bord de l'Arno*, 1999, p. 16.

[6] A edificação desta belíssima garagem está, cronologicamente, para além do terminus *ad quem* deste manuscrito, ao ter sido erguida em 1906. Se na vasta bibliografia sobre Eiffel não lhe encontramos referência, no *site* dos seus actuais proprietários podemos ler que é um edifício "famoso pela sua estrutura metálica, projectada por Gustave Eiffel" (www.grupoautoindustrial.pt/corporate/historia.asp).

[7] Se há uns anos estes erros se encontravam em livros e em revistas, fundamentalmente de carácter turístico, agora polulam nas páginas web. Ver, por exemplo, http://multimania.com/jyotis/ponteluisbr.htm que mostra "The Dom Louis bridge [...] built by the famoous [sic] Engineer Eiffel" ou o *site* http://people.netscape.com/tcrowe/europe/porto.htm que nos dá conta que "the bridge [...] Dom Luis I designed by the same man who designed the Eiffel Tower" e ainda http://gospain.about.com/travel/gospain/library/weekly/aa021001b.htm que refere "the elevator de Santa Justa, designed by Eiffel...".

[8] Sobre a "colaboração" de Seyrig com Eiffel ver o n.º 398 de *Arts et Manufactures* (Junho de 1988, p. 56), orgão da *Association des Centraliens*, onde se pode ler: "Le viaduc Maria Pia à Porto sur le Douro. Ing.: Th. Seyrig. Ent.: Eiffel & Cie, 1876-1877. Eiffel gagne ce concours international sur le projet dessiné par son associé, Th. Seyrig, Centralien comme lui, mais dix ans son cadet." Ver, também, Bertrand Lemoine, *Eiffel*, Editorial Stylos, 1986 (trad. esp.), pp: 36-37, 42, 46-47, 52, 56 e 66 e "Eiffel: un ingénieur, une entreprise, une tour" in *De la Toscane à l'Europe de Gustave Eiffel. La Tour Eiffel au bord de l'Arno*, 1999, p. 18.

[9] Agradeço, uma vez mais, à SNTE o acesso a este espólio.

[10] Não existe, por exemplo, a encomenda n.º 708, sendo assim portuguesa a penúltima encomenda listada neste documento.

[11] Antes dos vestíbulos das estações de Agen e Toulouse, pode fazer-se recuar a obra de Eiffel a 1856. Ver, por todos, Bertrand Lemoine, *Eiffel*, pp. 124 e 126.

[12] Depois de 1890-1893 o seu nome ficou sobretudo ligado a estudos sobre aerodinâmica.

[13] Tomemos como exemplo a cronologia da Ponte D. Maria: adjudicação (22.6.1875), início da construção (5.1.1876), conclusão (30.10.1877) e inauguração (4.11.1877). A título de curiosidade, indicam-se as datas de inauguração de outras pontes ferroviárias de Eiffel em Portugal: Cávado (21.10.1877), Neiva (24.2.1878), Âncora (1.7.1878), Vila Meã (15.9.1878) e Tâmega (15.9.1878). Não encontrámos neste manuscrito referência à ponte ferroviária sobre o Coura, em Caminha, ao km 104,9 da linha do Minho, que sabemos inaugurada em 15.1.1879.

[14] Neiva.

[15] Tâmega.

[16] Vila-Meã.

[17] Dão.

[18] Poço do Bispo.

[19] *O Occidente*, 5.º anno, vol. V, n.º 134, 11 de Setembro de 1882, p. 204.

[20] Cf. a caixa "Memória enferrujada", no artigo de Fernando Gaspar "Eiffel: a idade do ferro", publicado n'*a revista* do *Expresso*, 1 de Abril de 1989, pp. 6-R e 7-R.

[21] *O Occidente,* 10.º anno, vol. X, n.º 301, 1 de Maio de 1887, p. 99 e p. 109 do n.º seguinte.

[22] Já chamáramos a atenção para esta hipótese em António J. Nabais e Paulo Oliveira Ramos, *Eiffel em Portugal*, Institut Franco-Portugais de Lisbonne, Março de 1987, p.1.

[23] Que formalmente faz lembrar a *"marquesina"* da gare de San Sebastian, de 1880, projectada pelo engenheiro francês A. Biarez, mas erguida pela empresa G. Eiffel & Cie. Cf. Inmaculada Aguilar Civera, *La Estación de Ferrocarril Puerta de la Ciudad*, Valencia, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, 1988, tomo II, p. 392.

[24] *O Occidente*, 10.º anno, vol. X, n.º 301, 1 de Maio de 1887, p. 99.

Variações linguísticas no comportamento oral e escrito

Dulce REBELO
(Fundação Calouste Gulbenkian)

A língua apresenta especificidades que não são apenas do domínio linguístico.

Prosódia, gestos, movimentos do corpo, ocupação do espaço entrelaçam-se na interacção da comunicação verbal entre interlocutores.

A actividade verbal engloba dois processos: produção – falar – e percepção – ouvir – que constituem as modalidades do oral.

Directamente relacionadas com a oralidade surgem as modalidades da escrita: produção – escrever - e percepção – ler.

As modalidades do oral são do domínio da aquisição e as modalidades da escrita fazem parte da aprendizagem.

Embora o oral e a escrita partilhem o mesmo léxico e a mesma sintaxe, não utilizam estes recursos da mesma maneira.

A fala caracteriza-se por ruptura de construção, repetições de palavras, sintaxe incompleta, e enunciados interrompidos, frases que ficam em suspenso, onomatopeias e outros ruídos difíceis de descodificar.

Se atendermos ao modelo canónico da frase escrita e o acompanharmos com o oral, verificamos que o discurso não se caracteriza por uma sequência de sintagmas, que se encadeiam entre si de acordo com as regras gramaticais conhecidas.

Mas, apesar de todos estes acidentes ao nível linguístico, habitualmente eles não impedem que os interlocutores comuniquem entre si sem qualquer dificuldade de compreensão.

Vejamos o seguinte texto[1]:

A: olhe, uma coisa que ontem fiquei pasmada foi numa aldeia, ali para perto de macedo, estava lá uma senhora a fazer o seu *crochet*, à porta, e nós estivemos a falar com ela, e ela disse que tinha trinta e nove anos e eu pensei que ela tinha cinquenta e tal...
X: é, é.
B: é verdade
A: fez mesmo impressão...!
X: envelhecem muito (...)
A: uma pesso[a] ...é, é, é...
B: é uma coisa...!
C: mas olhe, mas... mas são muito, em contrapartida são muito mais saudáveis do que nós.
A: ai, acredito...!
B: é bem possível.
C: muito mais saudáveis do que nós.
X: quer dizer, são, é o género curtido, não é?
C: é, exactamente, exactamente, exactamente, é curtido (...)
A: é precisamente. é isso mesmo: é curtido. é. é.
C: por exemplo, um...
A: deve ser as soalheiras e...
X: é isso. Às vezes vêem-se caras que se vê que foram mulheres que arranjadas e, e com a pele tra[tada] que eram bonitas inda há pouco eu fui ao médico e estava uma mulher – era, devia

ser de freixas -ela tinha não sei quantos filhos, disse assim: "tu devias ter sido linda!" pois estava... mesmo...

A: muito acabada
X: muito acabada
C: então porque também elas fazem o trabalho na aldeia, que um homem não faz na vila, que um homem não faz na vila!... ou na cidade.
B: pois, pois, pois... é isso.

Cremos que o excerto escolhido ilustra bem o que avançámos: palavras inacabadas, repetições das expressões ("exactamente") ou de frases ("que um homem não faz na vila") pelo mesmo interlocutor (C') ou por outro (C' e X), frases inacabadas: "por exemplo, um..." (C'), "deve ser as soalheiras e... (A). Após a repetição de "muito acabada" (A) o diálogo é retomado pela expressão "então" (C). Os aspectos revelados não prejudicam a compreensão do discurso pelos vários intervenientes, mas outros factores influem nesta comunicação directa:

- A situação dos interlocutores frente a frente, o que facilita a percepção da articulação da fala.
- A visibilidade dos movimentos do rosto, das atitudes, dos gestos de cada um dos interlocutores.
- A entoação, as pausas, os silêncios que modulam a cadeia falada.
- Os saberes individuais, as experiências do mundo, o estatuto social dos locutores e o contexto específico em que se desenvolve esta conversação.

Mas o oral, meio de comunicação, também é um meio de aprendizagem.

Falar para aprender

A língua está em movimento contínuo e conforme os locais onde se desenvolve e as pessoas que a falam assim vai adquirindo formas variadas que, se a um lado podem contribuir para o seu enriquecimento, a outro lado podem provocar certa perplexidade.

Algumas das características encontradas são de relevar:

- evolução do léxico, dada a necessidade de adaptação à vida moderna, ao uso de novas tecnologias e à mundialização, e que é de apreciar.
- alterações fonológicas, quer pela troca de fonemas, eliminação ou adição, o que merece atenção cuidada.
- movimentos gramaticais contraditórios, em que se eliminam certas formas verbais umas vezes, e outras vezes se assiste a uma liberdade sintáctica que tende a generalizar-se cada vez mais.

A fala adquire-se nos primeiros anos de vida no ambiente familiar, e assim o pequeno falante ao entrar no universo escolar conhece a sua língua apenas sob o aspecto acústico, que está em relação directa com a maneira como os sons são articulados.

Os sons que ouvimos (criança, adulto) são o resultado das diferentes posições dos órgãos articulatórios que modulam o ar passando pelas cavidades.

Como sabemos, cada grupo de sons é mais ou menos audível segundo as caracterísitcas que o definem.

Lembremos que em português as vogais ditas abertas são os sons mais audíveis: [a] , [ɛ] , [ɔ]

As consoantes fricativas são as menos audíveis, devido às suas características de ruído: [f] , [v] , [s] , [ʃ], [ʒ]

Note-se que surgem variações, devido à confusão de sons, tais como:

bota por vota
vaca por faca

As consoantes oclusivas, formadas por um silêncio na oclusão, não permitem que qualquer onda sonora alcance o ouvido do receptor. Como consequência encontra-se variedade de formas usadas por crianças ou adultos que evidenciam confusão entre ao fonemas da língua.

Alguns exemplos:

t → f , p
- folha em vez de trolha
- palha em vez de talha

b → g , d
- bata em vez de gata
- dote em vez de bote

p → d
- data em vez de pata

g → k , b, ʎ
- cato em vez de gato
- bola em vez de gola
- alhuentar em vez de aguentar

Isto significa que na escola os falantes terão de aprender a articular correctamente os sons e a correlacionar essa articulação com a percepção dos sons pronunciados no contexto da palavra, dados os aspectos específicos que vimos a sublinhar.

É de recordar aqui o estudo de V. Cabral e Delgado Martins (1980). Um teste de percepção de sílabas compostas por consoante + vogal (CV), sem qualquer significação em português, e obtido pela combinatória de cada uma das 19 consoante com as vogais orais, deu resultados muito diferenciados. Cada consoante foi testada com 9 vogais duas vezes por 55 sujeitos num total de 990 respostas (1 consoante + 9 vogais + 2 listas de palavras X 55 sujeitos).

Os dados obtidos mostram 338 variações de identificação de consoantes (feita por 98% dos sujeitos) e 312 variações de identificação de vogal (feita por 83% dos sujeitos). Este trabalho confirma a irregularidade das características acústicas das consoantes oclusivas. É, portanto, um factor a ter em conta em situação de aprendizagem, a fim de prevenir casos futuros.

Na fala há ainda a considerar que cada fonema tem uma duração e uma intensidade segundo a sua posição em relação ao acento da sequência (tónico, átono, pré-tónico ou pós-tónico) e em função da sua posição na palavra e na frase.

Tendo um valor distintivo, o lugar do acento é importante, pois pode alterar o sentido da palavra.

Exemplos:

a) O polícia saiu a correr.
b) Todos os dias o agente da autoridade policia o bairro.
c) O público afluiu numeroso ao espectáculo.
d) Não publico qualquer artigo há muitos anos.

Delgado Martins (1986:180), partindo da análise de correlação entre duração de intensidade de frequência fundamental e a energia das vogais acentuadas nas palavras "explícito" (antepenúltima), "explicito" (penúltima) e "explicitou" (última), observa que a vogal da penúltima sílaba acentuada aparece ao nível da análise acústica como não tendo marcas de valores de parâmetros acústicos específicos, e que as vogais acentuadas da antepenúltima e da última sílabas revelam traços deste acento nos casos estudados, marcados pelo aumento do valor da duração e da energia.

Na vida corrente encontra-se variação de pronúncia devido à hesitação da posição do acento. É o caso de:

rúbrica em vez de rubrica

Actualmente é a palavra rubrica, acentuada na penúltima sílaba, a mais usada, tanto para a designação do nome como para a forma verbal.

A associação dos sons influi em cada elemento da palavra e está na origem dum tipo especial de redundância.

No oral a estrutura acústica é fundamental tal como a estrutura combinatória dos fonemas.

As sílabas no Português

As estruturas combinatórias mais frequentes contribuem para definir o contorno acústico geral da língua.

Todas as ocorrências das vogais ou das consoantes são distribuídas em 9 tipos silábicos, como se pode ver no seguinte quadro

	V	VC	CV	CVC	CCV	VCC	CVCC	CCVC	CCCV
N	522	123	3340	829	239	9	23	34	15
%	10,2	2,5	65,1	16,2	4,7	0,2	0,5	0,7	0,3

A sílaba CV é a mais frequente (65%) seguida das estruturas

CVC (16%) : meter [m'ter]
V (10%) : em /e /juízo
CCV (5%) : graça
VC (2,5%) : ciúme

As outras estruturas têm fraca representação.

A análise das sílabas sugere uma ordem de canonicidade em que a sílaba CV ocupa a posição mais elevada.

Note-se que ao referir-se a análise da sílaba há que considerar, segundo alguns autores (Fudge:1999), dois níveis de análise: a sílaba fonológica e a sílaba fonética.

Fudge esclarece que a sílaba fonológica não tem necessariamente relações directas com a pronúncia, embora informe sobre a compreensão das diferentes maneiras de falar uma língua.

A sílaba fonética representa a norma da pronúncia dum dialecto ou duma variedade da língua. Mas isto não implica que exista correspondência unívoca obrigatória entre estes dois tipos de sílabas.

A sílaba fonológica é uma formulação teórica cuja validação, segundo Fudge, deve respeitar dois princípios:

1. permitir a predição de tipos de fenómenos fonéticos possíveis
2. corresponder às intuições linguísticas dos falantes.

Nesta perspectiva, a sílaba fonológica é considerada como um elemento importante para se compreender a distribuição dos constituintes da sílaba fonética.

Os acentos

Qualquer falante da língua portuguesa conhece a existência das três posições possíveis de acento:

1. na última sílaba das palavras oxítonas [pá, cantar]
2. na penúltima sílaba das palavras paroxítonas [fala, porta, ave]
3. na antepenúltima sílaba das palavras proparoxítonas [dúvida, médico]

As palavras monossilábicas dividem-se em acentuadas ou tónicas [pé, pó, paz] e não acentuadas ou átonas [de; cem]. Estas palavras pertencem a classes morfológicas características:

- classe dos artigos [o, a]
- classe das preposições [de, em]
- classe das conjunções [ou, e]

A classe dos pronomes induz um certo número de formas chamadas clíticas que não possuem acento [o, a, lhe].

As palavras acentuadas na penúltima sílaba são as mais frequentes seguidas das oxítonas.

O acento proparoxítono constitui um grupo pouco numeroso na nossa língua.

Há assim uma ordem de canonicidade, o acento paroxítono, e uma ordem de instabilidade, o acento proparoxítono.

Estes dois aspectos estão na base das variações de pronúncia e ortográficas.

Se se tiver em conta a distribuição melódica das sílabas, alternando sílabas fortes e fracas, pode-se compreender que a sílaba fraca será um ponto de variação mais frequente do que a sílaba acentuada.

Uma palavra como menino pode ser pronunciada [minu] com apagamento da vogal da primeira sílaba.

Aprendizagem da escrita

A aprendizagem da língua escrita pressupõe um falante que possui representações semânticas e fonológicas da sua língua materna e aptidões que lhe permitem relacionar as representações fonológicas e semânticas com as representações ortográficas correspondentes.

Assim, a aprendizagem da escrita implica um processo em que intervêm em simultâneo três elementos fundamentais:

- um sistema sonoro: as representações fonológicas;
- um sistema gráfico: as representações ortográficas;
- um aprendente que constroi e reconstroi as relações entre os dois sistemas enunciados. [Alvarenga:1993]

É importante ter em consideração que no português a relação entre as representações fonológicas e ortográficas não é unívoca.

Um mesmo fonema pode ser representado por diferentes grafias.

Lembremos o caso exemplar do som [s] representado por diferentes grafias:

	S	[sapo, ensino]
	SS	[tosse, vassoura]
[S]	C	[cedo, doce]
	Ç	[calçado]

Na produção escrita podem surgir assim variações.

Em textos de aprendentes (entre os 7 e os 15 anos) surgem grafias tais como:

1. Não <u>osso</u> (em vez de ouço) o que diz meu irmão.
2. A música do maestro foi apresentada em <u>conserto</u> (em vez de concerto).
3. Na quinta do João há um <u>pôsso</u> (em vez de poço).

Várias hipóteses explicativas têm sido avançadas quanto a estas variações nos domínios da linguística, da psicologia, da pedagogia, e um dos aspectos frequentemente focado neste último domínio reporta-se a esta correspondência complexa entre o oral e a escrita o que cria dificuldades.

A psicologia centra a sua atenção nos mecanismos mentais do aprendente procurando, mediante modelos de aprendizagem da escrita, facilitar o seu acesso ao novo código.

Mas, tendo em conta que o aprendente é um sujeito com capacidade cognitiva, experiência linguística, vivência psicológica e capacidade, como se disse, para relacionar representações fono-semânticas e respectivas representações ortográficas, há que atender também às estruturas linguísticas produzidas pelos sujeitos, que são o reflexo das suas representações da língua.

Variações de acento e silábicas

Os aprendentes não se limitam a assimilar o código, a aprender as convenções ortográficas da sua língua.

Eles são os autores das suas próprias convenções ortográficas a partir de índices parciais, sob influência de situações e de padrões de reforço a que estão sujeitos. As suas construções linguísticas são o resultado duma elaboração intensa, produtiva e dinâmica. Elas resultam da aplicação de numerosas hipóteses implícitas.

Indica-se a seguir alguns exemplos de variações relacionadas com a posição do acento e a composição das sílabas.

Palavras proparoxítonas que são reduzidas a paroxítonas

Representação	Redução
Título	*tittle
Fósforo	*fosfro
Árvore	*arvre / *arve
Óculos	*oclos
Véspera	*vespra
Brócolos	*broclos / brocos
abóbora	*abobra

O apagamento das vogais átonas conduz à redução do número de sílabas. Mas não são apenas factores silábicos que explicam a variação, pois há palavras proparoxítonas que nunca são reduzidas, como, por exemplo: lágrima, âncora, médico.

A outra variante da palavra brócolos (brocos) pode ser interpretada como tendência para reconstruir a sílaba canónica CV.

Contrariamente à redução surge a ressilabação como tendência para estabelecer certa regulação.

Exemplos:

flore (flor)
peresunto (presunto)
pereto (preto)
feralda (fralda)

As variações de pronúncia ou de escrita permitem reconstruir o caminho cognitivo dos aprendentes que realizam um esforço no sentido de se aproximarem da estrutura silábica canónica CV e da estrutura do acento canónico paroxítono.

Outras variações se apresentam, tais como:

meza (mesa)
mãi (mãe)
caza (casa)

Estas variações provêm de mudanças da convenção ortográfica ao longo do tempo.

Note-se ainda as seguintes variações

trõba (tromba)
responderão (para a forma verbal responderam)
cotemte (contente)

Neste caso assinale-se que existe uma classe de convenção cuja utilização é controlada por regras ortográficas.

Assim, a representação ortográfica do traço nasal antes de "**p**" ou "**b**" é um "m" (ex: campo, tromba), e no final dos morfemas nominais é um til: (ex: maçã, campeã)

Na terminação das formas verbais só existe a forma "m" [calam, disseram] excepto nas formas verbais do futuro (falarão)

Nos outros casos, a representação gráfica "n" é a mais frequente [vento, contente].

A variação "responderão", acima citada, não respeita esta regra, tal como a mudança de "n" para "m" na segunda sílaba das palavras "vento", "contente" indica uma violação da convenção citada.

Vejamos outras variações:

vazer (fazer)
jamar (chamar)
magaco (macaco)

Estas variações provêm de problemas ligados à percepção auditiva e visual. As variações ortográficas provêm igualmente da confusão auditiva e articulatória. Os exemplos dados mostram a oposição entre os traços fonológicos surdos e sonoros:

f / v
[ʒ] j / ch [ʃ]
[k] c / g

- A análise das variações registadas, quer ao nível silábico, quer ao nível da posição do acento, revela-nos que:
- Relativamente à composição silábica se pode estabelecer uma escala de canonicidade em que tem primazia a sílaba CV.
- Vários tipos de variações ortográficas reflectem o esforço dos sujeitos para se aproximarem da sílaba canónica CV.
- Nas estruturas silábicas que se afastam das estruturas canónicas é maior a probabilidade de instabilidade pelo que a frequência de ocorrência de variações aumenta.
- Os acentos em português dividem-se segundo a seguinte ordem de frequência: paroxítonos > oxítonos > proparoxítono.
- Quanto mais uma estrutura é canónica, mais ela está disponível e acessível na memória dos sujeitos.

Assinale-se, ainda, que as variações traçam o percurso dos aprendentes na aprendizagem do código escrito ou evidenciam instabilidades ao nível do código oral, susceptíveis de evoluir no sentido de maior domínio da língua. Mas o grau desta evolução depende também de outros factores sociais, económicos, culturais que influem directamente nas construções linguísticas individuais.

Notas

[1] Texto 1020, pp. 247-248, Doc^to I – Português Fundamental, C.L.U.L., INIC., 19 vol. - 1987.

Bibliografia

ALVARENGA, D. (1993) Variations ortographiques, Temps d'identification et apprentissage de la langue écrite portugaise, Thèse de Doctorat, Université de Paris VIII.

CABRAL, V. e DELGADO-MARTINS, M. R. (1980) "A percepção da fala: alguns dados experimentais sobre as consoante do Português". Separata da *Revista Portuguesa de Psicologia*, nºs 14/15/16, Lisboa.

DELGADO-MARTINS, M. R. (1986) *Sept études sur la perception*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

DELGADO-MARTINS, M. R. (1988) *Ouvir falar. Introdução á Fonética do Português*, Lisboa, Caminho.

DELGADO-MARTINS, M. R. (1992) "Perspectiva teórica, linguística e cognitiva", *Documentos sobre os Novos Programas de Português*, Lisboa, Colibri.

DELGADO-MARTINS, M. R. (1992) "Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos" in *Para a Didáctica do Português*, Lisboa, Colibri.

FUDGE, E. C. (1999) "Syllabes", Journal of Linguistics, 5, pp. 253-286.

MATEUS, M. H. M.; BRITO, M.; DUARTE, I. e FARIA, I. H. (1989) *Gramática da língua portuguesa*, Lisboa, Caminho.

PRUDÊNCIO, C.; REBELO, D.; ATALAIA, L.; COSTA, M. C. C.; MARQUES, M. C. L.; NAMORADO, M. L. E. MARTINS, M. R. D. (1976), *Linguagem oral e ortografia*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

REBELO, D. (1986), "Contribution à l'élaboration d'un modèle de perception du discours" DIMED, Lisboa, Instituto Português de Ensino a Distância.

REBELO, D. (1989), "Caractéristiques de la langue portugaise (orale/écrite) et son apprentissage», in XIX *Congrès International de Linguistique et de Philologie Romaniques*. Université de Santiago de Compostela.

Formação de professores de Português Língua Estrangeira nas Tecnologias de Informação e Comunicação: uma experiência em Macau

Leonel Melo ROSA
(Universidade Aberta)

Visamos, como se vê, para além de processos complexos de competenciação, atingir uma actividade comunicativa fluente, dinâmica, criativa. Para isso, as novas tecnologias ser-nos-ão particularmente úteis, visto permitirem: flexibilizar reportórios cognitivos (...); enriquecê-los, até no âmbito de mecanismos tão simples, como os de comparação - contraste – diferenciação; torná-los, assim, apropriados, na sua interdependência e complementaridade, ao processamento de objectos complexos, verbais e não verbais, que irão sendo experienciados no decurso da aprendizagem.

(M.ª Emília Ricardo Marques, 2001, 238)

Introdução

O V Curso de Formação para Professores de Português Língua Estrangeira (PLE) organizado pelo Instituto Português do Oriente (IPOR), Universidade de Macau, Instituto Politécnico de Macau e Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, realizou-se de 1 a 27 de Julho de 2002, nas instalações da Universidade de Macau e do IPOR. O Curso foi constituído por seis módulos: *Didáctica do Português Língua Estrangeira*, *Gramática e Comunicação*, *Avaliação e Certificação*, *Práticas de Expressão Escrita*, *Didáctica da Literatura e da Cultura*, *Materiais Didácticos e Novas Tecnologias na Aprendizagem do Português Língua Estrangeira* (o módulo analisado neste artigo). Aproveitando as palavras de Maria Emília Ricardo Marques, citadas no preâmbulo, não nos cansamos de afirmar a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no desenvolvimento da competência comunicativa (e da aprendizagem das línguas estrangeiras em geral), justificando-se assim a integração deste módulo naquele Curso.

Com este artigo, pretendemos contribuir para a reflexão sobre a formação dos professores e o seu papel na utilização das TIC, no âmbito da aprendizagem das línguas estrangeiras (neste caso, o Português), partindo do módulo de formação já referido. Esta reflexão e esta acção são possíveis graças ao nosso trabalho de investigação e de acção na área da utilização das TIC na aprendizagem do PLE na Universidade Aberta desde 1997, a convite da Professora Doutora M.ª Emília Ricardo Marques.

1. Contextualização e avaliação do módulo

Participaram neste módulo (de seis sessões) vinte e três formandos, oriundos de Macau, China (Xangai), Índia (Goa e Nova Deli), Filipinas e Coreia do Sul (Pusan e Seoul).

O espaço onde foi realizado, o laboratório multimédia do IPOR, equipado com quinze postos de trabalho, com computadores em rede, tem excelentes condições para a utilização do computador multimédia nas aulas. Possibilita o trabalho simultâneo de trinta utilizadores sem que os participantes ouçam o som proveniente dos outros computadores, pois cada um deles tem capacidade para a utilização de dois pares de auscultadores. A localização dos monitores dentro

das mesas de trabalho, protegidos por um vidro, parece-nos ser uma correcta opção pedagógica, uma vez que facilita o papel do professor na utilização das TIC na sala de aula (acompanhar, orientar e facilitar a aprendizagem).

A heterogeneidade do grupo era muito grande: a nível etário, cultural, no domínio da língua portuguesa e na área das TIC. Graças à colaboração dos formandos com experiência nesta área, foi possível integrar os outros nas actividades de grupo, tornando assim mais fácil a sua realização. As insuficiências reveladas a nível da utilização das TIC, assim como, em alguns casos, as carências no domínio da língua, levaram à necessidade de alteração de algumas estratégias inicialmente previstas. Deste modo, sem perder de vista os grandes objectivos deste tipo de formação, referidos ao longo deste artigo, o módulo teve mais uma sessão do que o previsto, quer pela razão já referida quer pelo interesse manifestado pelos formandos em aprofundarem a aplicação de um "Programa de Autor" ao qual nos reportaremos mais adiante. Apesar da heterogeneidade referida, pensamos que a experiência foi positiva e que contribuiu para motivar os professores para a utilização destas ferramentas nas suas aulas, apesar de alguns condicionalismos existentes nos locais em que trabalham.

Para futuras edições deste Curso de Formação de Professores, parece-nos indispensável um módulo sobre a utilização das TIC na aula de PLE. Propomos a mesma estrutura deste, com duas alterações: 1- a realização de actividades de iniciação à utilização das TIC (mais três horas, pelo menos, em função das necessidades do público), a realizar, antes do início do módulo, e com carácter facultativo; 2- o aumento do número de horas do módulo, devido às características do público-alvo, que já referimos.

2. Breve reflexão sobre a formação e o novo papel do professor

Antes de apresentarmos o conteúdo do módulo, vamos fazer uma breve reflexão introdutória sobre a formação nas TIC e o(s) novo(s) papel (papéis) do professor de línguas estrangeiras.

"Convém não esquecer a primeira acepção da palavra "formação" e daí reter a noção de educação. Não se trata apenas de transmitir ou de adquirir saberes e técnicas, mas igualmente formar indivíduos para reflectir e agir" (Bertin, 2001, 16).

A figura do professor como mero executante das propostas e das ideias de outros está a desaparecer. Hoje em dia, o professor "vê-se a ele próprio como um profissional reflexivo, activo e autónomo" (Almenara, 2002, 115). Esta atitude assume uma particular importância com a integração das TIC no processo educativo. Para poder ser autónomo, e para não ter receio de utilizar as TIC na sala de aula, o professor deverá ter uma formação minimamente sólida neste campo. Sem ser autónomo, dificilmente poderá escolher as ferramentas mais adequadas pedagogicamente e criar os seus próprios materiais didácticos.

Segundo Jean-Pierre Carrier (2000, 58),

> "um dos objectivos da formação dos professores na utilização das TIC no ensino consiste em mostrar que a sua utilização não está reservada aos especialistas e que não serão só os informáticos a lucrar com as vantagens pedagógicas daí resultantes".

Considera, além disso, (Idem, 56) que

> "embora seja importante compreender (...) o sentido das potencialidades oferecidas por estas ferramentas, e, por conseguinte, não criar expectativas exageradas (...) relativamente a estas tecnologias, também é muito importante saber explorá-las plenamente, adaptando-as aos objectivos previamente definidos e enquadrando-as coerentemente no conjunto das actividades pedagógicas".

Tendo em conta as várias afirmações feitas, seria quase desnecessário justificar a integração das TIC no processo educativo, já que o professor e a escola, em geral, terão obrigatoriamente de acompanhar as transformações sociais se não quiserem parar no tempo. A escola, na sua essência lenta, analítica, terá de tornar-se mais atractiva, reduzindo a distância que a separa do mundo exterior. Com a integração das TIC na escola, esta poderá dar um passo significativo nessa direcção. Como refere Jacques Tardif (1998, 16), "a integração das TIC de uma forma sistemática é, na sociedade actual, tão importante para uma *alfabetização mediática* como a aprendizagem da leitura, da escrita ou das operações de cálculo".

Igualmente, Maguy Pothier (2003, 94) descreve a gradual evolução da concepção do papel do professor desta forma:

> "Tradicionalmente, o professor era o transmissor do saber ou avaliador. Mais recentemente passou a ser animador, facilitador da aprendizagem e ainda conceptor de manuais e, mais recentemente ainda, conceptor de programas multimédia."

Por isso, a formação de professores de línguas estrangeiras passa, entre outros aspectos, por:

- sensibilizar os professores para o seu novo papel e para a necessidade de integração das TIC na sala de aula de uma forma enquadrada e sistemática;
- dar-lhes as ferramentas necessárias no sentido de uma utilização autónoma e criativa das TIC.

Robert Bibeau, do Ministério da Educação do Quebeque, afirma que "em vez querermos integrar as tecnologias da informação na escola, deveríamos antes transformar a prática pedagógica da escola", e reforça, dizendo que "as TIC serão inúteis se nos recusarmos a transformar a nossa pedagogia".[1]

O professor deverá compreender que as TIC não lhe vão tirar o lugar e que, bem pelo contrário, a sua presença é indispensável, podendo (e devendo) desempenhar um papel decisivo. Por outro lado, será determinante valorizar a pedagogia utilizada sem cair numa sobrevalorização da tecnologia.

3. Breve apresentação dos conteúdos do módulo

3.1. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Optámos por apresentar, neste artigo, os conteúdos do módulo, ainda que de uma forma breve, pois convém situar o leitor quanto ao nosso entendimento destes conceitos. Por um lado, proliferam significados (por vezes contraditórios) e, por outro, pensamos elucidá-lo desta forma quanto ao programa realizado, dando simultaneamente algumas pistas para um módulo-tipo a realizar neste contexto.

Antes de mais, e na sequência do que já referimos, convém precisar o conceito de TIC. Entre outras possíveis, optámos pela seguinte definição de Julio Almenara (2000, 19):

> "As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação diferenciam-se das tecnologias "tradicionais" (cinema, vídeo, etc.) na medida em que giram em torno de quatro meios básicos: a **informática**, a **microelectrónica**, o **multimédia** e as **telecomunicações**."

Neste módulo de formação, abordámos apenas duas: o **multimédia** (no nosso caso, o CD-ROM para a aprendizagem de línguas estrangeiras e os "Programas de autor") e a rede das redes (a *Internet*).

3.2. O multimédia / CD-ROM de línguas

Após uma clarificação do sentido da palavra **multimédia** (integração de textos, sons e imagens no mesmo suporte digital) apresentámos algumas das suas principais características (a **interactividade** e o **hipertexto/hipermédia**, entre outras). A **interactividade** é a relação do utilizador com a máquina e pode ir desde a interactividade "funcional" (Jacquinot, 1997, 160), que consiste na possibilidade de realizar operações banais, que passam pelo simples clique numa tecla para obter uma resposta do programa, até à "interactividade mental" (Idem), que pode ir até à possibilidade de o aprendente programar a sua própria aprendizagem.[2]

Hipertexto é a ligação não linear entre vários elementos (textos escritos, um botão, etc.). Quando o hipertexto estabelece a ligação entre unidades de tipo verbal e não verbal (imagens e sons), chama-se **hipermédia**. Da coerência lógica da estrutura hipertextual depende em grande parte a riqueza do documento. Não é por ter muitas hiperligações (*hyperlinks*) que um programa é bom, mas antes por ter uma lógica clara que deverá corresponder a uma concepção rigorosa.

Para que os formandos tenham à sua disposição ferramentas de avaliação suficientemente sólidas que lhes permitam analisar programas multimédia duma forma consistente, é fundamental que saibam identificar os **componentes** dos CD-ROM de línguas estrangeiras (neste caso, de PLE) e os **critérios de avaliação** desses produtos. Os **componentes**, segundo Thierry Lancien[3] são: os **suportes** (textos escritos; documentos áudio sem imagens, documentos áudio com imagens; vídeos; etc.); as **ajudas** (legendas com a transcrição dos diálogos/frases completas/palavras-chave), palavras ou frases com explicações de sentido; ajudas sobre o interface e a navegação, etc.; a **documentação suplementar** (Lancien prefere chamar-lhe **dados suplementares**); transcrições completas de um diálogo ou explicações lexicais ou gramaticais, dados sobre referências culturais abordadas no documento apresentado; os "**documentos autênticos**" (documentação que contextualiza a informação: artigos de imprensa, fotografias, documentos áudio ou vídeo, etc.).

Quanto aos c**ritérios para a selecção dos CD-ROM de línguas estrangeiras**, dividimo-los em dois: do ponto de vista do conteúdo e do ponto de vista da **concepção**. No que se refere ao primeiro, o conteúdo, há que ter em conta, entre outros: os **conteúdos temáticos**, os c**onteúdos linguísticos**, as **teorias de aprendizagem**, as **concepções linguísticas**, as **competências de aprendizagem**, a **avaliação**, os "**contextos de aprendizagem**" (Lancien, 1998), o **aspecto institucional**, os **aspectos culturais e civilizacionais**, etc. Do ponto de vista da **concepção**, dever-se-á ter em conta: os vários **suportes**, a **interactividade**, o **interface**, a **concepção navegacional**, a **estrutura do programa**, etc.

No fim desta apresentação/discussão, os formandos fizeram uma avaliação (em grupo), numa grelha de avaliação, de vários CD-ROM para o ensino/aprendizagem do PLE: *Falar Português*

(Eurotalk), *Conhecer Portugal, Falar Português* (Lidel), *Diálogos de um Quotidiano Português* (Universidade Aberta/Lidel)[4]. Considerando a relevância desta avaliação, dedicámos muito tempo não só ao visionamento e à avaliação de vários CD-ROM por parte de cada grupo como ao debate que se lhes seguiu. O desenvolvimento do espírito crítico com bases sólidas não é fácil em tão pouco tempo e, por vezes, os professores menos habituados às TIC deixam-se seduzir pelos materiais mais atractivos e lúdicos, mas que não são forçosamente os mais consistentes e os mais interessantes pedagogicamente. Daí a razão de apresentarmos produtos de qualidade muito distinta para facilitar o debate. Neste capítulo, o professor--formador também deverá ter em conta a cultura dos formandos. Nesta medida, é aconselhável um conhecimento prévio dos aspectos mais característicos dessa cultura.

3.3 A internet: a rede das redes

Como introdução, clarificaram-se conceitos como **rede**, intranet, **Internet**, e apresentaram-se algumas aplicações da Internet: aplicações textuais (o ***e-mail***, as "mailing lists", os **fóruns de discussão**, o ***chat***) e aplicações multimédia (o ***chat***, a **World Wide Web** e a **videoconferência** assistida por computador).

Na etapa seguinte, apresentaram-se as **Potencialidades pedagógicas da Internet**. **Do ponto de vista do professor**, indicámos, entre outras: formação na área da didáctica da língua estrangeira; troca de opiniões com colegas; contacto ilimitado com a língua-alvo; acesso a todo o tipo de dados que anteriormente eram de difícil acesso (enciclopédias, bases de dados, etc.). **Do ponto de vista do aprendente**, podemos distinguir três níveis de acção: **informação**, **comunicação** e **criação** (Si Moussa, 2000). **A nível da informação**, os aprendentes podem realizar a pesquisa de informações destinadas ao desenvolvimento das competências fundamentais da aprendizagem da língua estrangeira e a obtenção de informações tendo em vista a realização de actividades de simulação com objectivos variados. **A nível da comunicação**, os aprendentes podem: realizar actividades de comunicação com objectivos variados (comunicacionais, linguísticos, culturais ou civilizacionais); criar comunidades "on-line" com colegas do país da língua-alvo, e outros aprendentes, e organizar debates em fóruns de discussão, sessões de *chat* (escrito e oral). **A nível da criação**, os aprendentes podem produzir páginas Web pessoais, da turma e da escola que explorem o mais possível os diferentes suportes multimédia.

Tal como para o CD-ROM, também importa definir alguns **critérios** para a selecção de sítios: acesso fácil aos conteúdos; rapidez de navegação; interface simples, original, funcional, interactivo e coerente; concepção navegacional centrada no utilizador, com "estruturas de acesso" (índice ou mapa do sítio, ajuda, motor de busca, etc.) (Schwabe; Rossi, 2001).

O último aspecto, mas não por isso menos relevante, são os **cuidados a ter** com a utilização directa de materiais recolhidos na Internet (a nível dos direitos de autor mas também a nível linguístico e temático, o que exige um bom conhecimento por parte do professor dos sítios com que os alunos vão trabalhar).

Finalmente, foram realizados dois trabalhos em grupo: um primeiro consistiu na avaliação de um sítio português na Internet e teve como objectivo aplicar, entre outros, os critérios de avaliação já referidos. O segundo teve como objectivo simular uma actividade da aula de PLE. Destacamos alguns exemplos das propostas sugeridas: *1- Com a ajuda do sítio do Guia de Turismo de Habitação do Expresso, prepare a organização de um passeio de fim-de-semana a Trás-os-Montes.*

2- Tendo como recurso o sítio da TSF (gravação do Programa "Pessoal e Transmissível), faça o retrato oral de Raquel Freire. 3- Faça a preparação de uma breve apresentação oral sobre a Expo 98 (integrada numa visita guiada ao Parque das Nações). 4- Faça a análise comparativa de uma notícia sobre o mesmo assunto tratada por dois media diferentes - TSF e Público.[5] O que interessa neste último trabalho é proporcionar o contacto com diferentes tipos de discurso e diferentes suportes existentes na Internet (áudio, vídeo, escrito) e contribuir mais uma vez para a autonomia, o espírito crítico, o domínio destas ferramentas, de modo a que o professor se possa sentir mais à vontade na sua prática pedagógica.

3.4 Programas de autor

Um dos objectivos desta formação nas TIC é fornecer ao professor ferramentas de forma a possibilitar que ele se torne num autor multimédia. Sem precisar de ter conhecimentos sobre programação informática, o professor tem à sua disposição programas que lhe permitem a criação de exercícios multimédia interactivos.

A última parte deste módulo foi ocupada com a iniciação (para a maioria dos formandos) aos chamados *Programas de Autor*. Na utilização destes programas, em que o professor passa a ser *autor multimédia*, o professor deverá ter em conta os objectivos da aprendizagem, tal como com outra ferramenta pedagógica, e também as características específicas desta: o seu carácter multimédia, isto é, a possibilidade de utilizar, num só suporte, documentos escritos, fotográficos, áudio e vídeo. Além disso, não poderá esquecer a importância da componente humanista na utilização da tecnologia. A criação dos seus próprios materiais didácticos exige que o professor, "mais do que reagir às situações, as saiba prever e antecipar" (Bertin, 2001, 17). Prevendo as reacções dos aprendentes às situações, o professor poderá ter uma intervenção muito activa, com comentários enriquecedores e não mecânicos, e usando uma linguagem o mais personalizada possível, de modo a fazer sentir ao aprendente a "presença" de um ser humano, apesar de estar a trabalhar com uma máquina.

Neste módulo de formação realizado em Macau, estava programada a iniciação a dois programas de autor: ***The Authoring Suite (Wida Software, Ltd.* London)** e ***Hot Potatoes* (*Half Baked Software*)**, mas dados os condicionalismos indicados no ponto 1, só foi apresentado e aplicado o primeiro.

The Authoring Suite é um "Programa de Autor", que embora só possa ser realizado *off-line*, pode ser distribuído através de uma rede (uma intranet ou a Internet), oferecendo ferramentas para a criação de sete tipos de exercícios especialmente vocacionados para a aprendizagem de línguas estrangeiras.[6]

Conclusão

A nossa grande preocupação com este módulo de formação (e outros) é, para além da sensibilização dos professores à utilização destas ferramentas nas aulas, contribuir para uma consciencialização do(s) novo(s) papel(éis) do professor na mediação didáctica com a utilização das TIC, nunca perdendo de vista a importância da componente humana e criativa numa pedagogia centrada no aprendente e não na tecnologia.

Quer na formação presencial (exemplo analisado neste artigo) quer na formação a distância (curso de PLE on-line em que trabalhamos actualmente), o professor titular deverá fazer uma "reflexão teórica sobre o lugar da componente humana na pedagogia multimédia" (Bertin, 2002, 17). Esta reflexão ajudá-lo-á a compreender os "fundamentos científicos da aprendizagem e as relações entre o Homem e a máquina" (Idem).

Sem esta reflexão, o professor poderá correr o risco de cair em duas atitudes antagónicas, ambas perigosas: a da descrença relativamente à eficácia da utilização destas tecnologias, ou a da euforia desmedida relativamente ao poder da máquina. Por outro lado, não deverá deixar-se ultrapassar, mas também não deverá esquecer que o seu papel é decisivo! "Já não é possível ser actor social sem dominar estas ferramentas" (Devauchelle, 1999, 107).

Notas

[1] Bibeau, R. (1998) "L'élève rapaillé". In CRAP (Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique), 20-21, citado por Mangenot (1998, 141).

[2] Um bom exemplo é o CD-ROM *Português (inter)ACÇÂO!*, Universidade Aberta/Lidel, 2003.

[3] Adoptámos a terminologia de Lancien, T. (1998) *Le Multimédia*. Paris: Clé International, 37-38, embora de uma forma não dogmática.

[4] Actualmente, acrescentaria os CD-ROM *Português (inter)ACÇÃO* (2003), Universidade Aberta/Lidel e *Conversando pela Cidade*, Universidade Aberta/Lidel (2004).

[5] Aos formandos, foi distribuída uma lista de sítios portugueses na Internet que lhes poderão ser úteis para a sua prática pedagógica. Esta lista faz parte do Anexo do livro *Vamos lá Começar!*, Leonel Melo Rosa (2002) Lisboa: Lidel.

[6] O programa ***Hot Potatoes*** oferece seis ferramentas de elaboração de exercícios criadas pela equipa de Investigação da Universidade de Victoria (Canadá) e permite a utilização on-line. O leitor deste artigo pode ver aplicações deste programa no sítio *Português (inter)ACÇÃO on-line* (www.univ-ab.pt/PINTAC), na secção "Módulos de prática".

Referências bibliográficas

ALMENARA, J. C. (2000) "Las nuevas technologías de la información y comunicación: aportaciónes a la enseñanza", *Nuevas technologías aplicadas a la educación*. Madrid: Didáctica y Organización Escolar, 15-38.

ALMENARA, J. C. (2002) (dir.) *Las TIC en la Universidad*. Sevilla: Editorial MAD.

BERTIN, J. C. (2002) *Des outils pour les langues – Multimédia et apprentissages*. Paris: Ellipses.

CARRIER, J.-P. (2000) *L'école et le multimédia*. Paris: Hachette Education.

DEVAUCHELLE, B. (1999) *Multimédiatiser l'école*. Paris: Hachette Education.

JACQUINOT, G. (1997) "Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans aux savoirs?", *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*. Paris: Retz, 157-164.

LANCIEN, T. (1998) *Le Multimédia*. Paris: Clé International.

MANGENOT, F. (2001) "Multimédia et apprentissage des langues", *Apprendre avec le multimédia et Internet* (dir: CRINON; GAUTELIER). Paris: Retz, 59-74.

POTHIER, M. (2003) *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris: Ophrys.

RICARDO MARQUES, M. E. (2001) "Ambientes Tecnológicos e Aprendizagem de Línguas", *Revista Discursos*, "Uma Tensão entre o Global e o Local", nº especial, 237-244. Lisboa: Universidade Aberta.

SI MOUSSA, A. S. (2000) *Internet à l'école: usages et enjeux*. Paris: L'Harmattan.

TARDIF, J. (1998) *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?*. Paris: ESF.

TEELER, D.; GREY, P. (2000) *How to use the Internet in ELT*. London: Longman.

Webografia

CARRIER, J.-P. (s/d) Le Multimédia éducatif - Quels dispositifs d'aide pour quels apprentissages?, http://www. aquitaine.iufm.fr/fr/08-tice/09-reflexionp/.

MANGENOT, F. (1998) "Classifications des apports d'Internet à l'apprentissage des langues", ALSIC, Vol. 1, nº 2, Dezembro, 133-146, http://www.alsic.org.

MELO ROSA, L. (2002) "O multimédia e o papel do professor de língua estrangeira: desafios e práticas", Palavras, nº 21, Primavera, Lisboa: Associação de Professores de Português, 37-47. (Também na Internet, em http://www.univ-ab.pt/%7Eporto/textos/Leonel/Pessoal/paginaleo-6.htm).

POTHIER, M.; IOTZ, A.; RODRIGUES, C. (2000) "Les outils multimédia d´aide à l´apprentissage des langues: de l´évaluation à la réflexion prospective", ALSIC, 3 (1), http://www.alsic.org/.

SCHWABE, D.; ROSSI, G. (2001) "The Object-Oriented Hypermedia Design Model", http://www.di.inf.puc-rio.br/~schwabe/.

Aquisição dos clíticos por falantes de Português língua não materna[1]

M. Joana Pimentel do ROSÁRIO
(Universidade Aberta)

1. Introdução

Os clíticos em Português europeu (PE) são geralmente difíceis para os falantes de outras línguas, especialmente aqueles cuja língua materna não tem clíticos ou, se os tem, são de natureza muito diferente.

Neste artigo, defendemos que o estudo da aquisição dos clíticos (pronomes objecto) em Português Europeu por aprendentes franceses e ingleses pode contribuir para determinar o grau de dificuldade desta especificidade da língua portuguesa e ainda a extensão da influência da língua materna (L1) na aquisição de uma língua não-materna (L2). Apresentaremos os resultados de um estudo realizado[2] e baseado numa análise quantitativa de dados. Os resultados apontam para a confirmação das nossas hipóteses:

(1) os aprendentes franceses têm mais facilidade na aquisição dos clíticos que os aprendentes ingleses, em virtude de estes também existirem em Francês (L1);
(2) os clíticos argumentais, devido à sua natureza, são mais fáceis de serem adquiridos que os clíticos não-argumentais;
(3) a ênclise é o padrão sintáctico preferido por todos os sujeitos, mesmo os franceses, em virtude de ser a opção não-marcada;
(4) a sintaxe dos clíticos será condicionada pelo tipo de clíticos envolvidos na frase;
(5) a próclise é afectada pela presença de determinado tipo de marcadores.

2. Clíticos em Português europeu: tipos e sintaxe

Os clíticos têm sido caracterizados, na Gramática, como formas semelhantes a palavras, mas que dependem estruturalmente de uma palavra vizinha, como é o caso dos pronomes pessoais átonos das línguas românicas, considerados clíticos simultaneamente sintácticos e fonológicos (Nespor, 1993).

2.1. Tipos de clíticos em Português

Segundo Duarte, Matos e Faria (1994), os pronomes clíticos objecto (me, te, o, a, lhe, se, nos, vos, os, as, se, lhes) em Português Europeu, conforme a sua função na frase, podem ser classificados em:

(1) argumental acusativo:Convidamo-la para jantar.
(2) argumental dativo: A Ana deu-lhe o livro.
(3) argumental reflexo: Ele veste-se sozinho.
(4) argumental passivo:Vendem-se casas no Algarve.
(5) argumental nominativo: Diz-se que o governo vai perder as eleições.

(6) não-argumental- dativo de posse inalienável: Escutaste-lhe a voz?
(7) não-argumental- dativo de posse: Ao Zé, conheço-lhe bem os defeitos.
(8) não-argumental-dativo-ético:Lava-me essas mãos.
(9) não-argumental-inerente: Eles riram-se do Zé.
(10) não-argumental- inacusativo: O espelho não se partiu com a queda.
(11) não-argumental- médio: Estas calças lavam-se bem.

2.2. Sintaxe dos Clíticos

Quanto à sintaxe, o PE exibe dois padrões fundamentais de ordem para os clíticos, a ênclise e a próclise e um padrão em regressão, a mesóclise.

a) *posição enclítica*, i.e., posição de adjacência à direita do verbo (V-CL) é considerada básica e ocorre obrigatoriamente em frases-raiz, em frases coordenadas e em frases subordinadas que não apresentem um elemento de tipo operador em posição pré-verbal. Verifica-se mesmo uma maior dependência entre o clítico e o hospedeiro com a ênclise do que com a próclise.
b) Os pronomes clíticos em Português Europeu ocorrem em *posição mesoclítica* com as formas do Futuro do Indicativo e do Condicional, desde que não se verifiquem motivações para o uso de próclise.
c) A *posição proclítica*, i.e. posição de adjacência à esquerda do verbo (CL-V) é, geralmente, motivada pelo operador de negação em posição pré-verbal, pelo preenchimento lexical da posição COMP, pelo complementador, pelo Operador Que, precedendo o verbo, pela presença de quantificadores, advérbios (ainda, bem, já, raras vezes, etc.) antes do verbo e de sintagmas focalizados.

O Português Europeu apresenta a possibilidade de construções de redobro do clítico com os clíticos pronominais:

(12) O Zé não me chamou (a mim).
(13) O Zé viu-a (a ela) ontem.

Segundo Duarte e Matos (1994), o Português Europeu apresenta também a possibilidade de subida do clítico (14) e de subida de clítico simultânea (15):

(14) A Ana fê-lo comer a sopa.
(15) Acho que ele nos viu e cumprimentou.

3. Clíticos em Francês: tipos e sintaxe

Os clíticos objecto em Francês são: me, te, le, la, lui, se, nous, vous, les, leur, se. O Francês apresenta quase todos os tipos de clíticos objecto referidos para o PE, com a excepção do clítico nominativo.

(16) argumental acusativo: Marie le connait.
(17) argumental dativo: Marie leur parle.
(18) argumental reflexo: Jean se rase.
(19) argumental passivo:Il s'est fait couper les cheveux.
(20) não-argumental - dativo de posse inalienável:Il se lave les mains.

(21) não-argumental- dativo de posse:Nous lui connaissons toutes ses manies.
(22) não-argumental- dativo-ético:Je vais me manger une pomme.
(23) não-argumental - inerente: Marie s' évanouit.
(24) não-argumental-inacusativo: La branche s'est cassée.
(25) não-argumental- médio: Une robe de soie se lave facilement.

Quanto à sintaxe, os clíticos objecto em Francês são proclíticos (vd. Cardinaletti e Starke, 1994).

O Francês não admite a possibilidade de subida do clítico simultânea, restringindo-se a subida do clítico às construções causativas, passivas e com tempos compostos:

(26) Jean lui a fait manger la soupe.
(27) Je me suis coupé les cheveux.
(28) Il nous a raconté la verité.

4. Pronomes em Inglês

Os pronomes pessoais objecto e reflexos (me, you, him, her, it, us, you, them, myself, yourself, himself, herself, itself, ourselves, yourselves, themselves) em Inglês não têm o estatuto de clíticos e surgem, geralmente, em posição pós-verbal:

(29) I saw her with them.
(30) John has hurt himself.

Contudo, por razões de ênfase, a posição destes pronomes pode ser diferente:

(31) Her, I hate.

5. Aquisição dos clíticos

Os estudos realizados sobre a aquisição dos clíticos são, geralmente, feitos com crianças e de tipo longitudinal, tornando a comparação com o nosso estudo bastante difícil. No entanto, não queremos deixar de os referir, dada a sua importância nesta área. A maioria dos estudos sobre o Francês refere que os clíticos objecto surgem relativamente tarde no desenvolvimento da linguagem das crianças (Clark, 1985). Contrariamente, Weissenborn (1988) observa que a ocorrência dos clíticos objecto surge relativamente cedo nas crianças (entre 2;00 e 2;04). Pierce (1992) verifica que os clíticos objecto surgem, apenas, depois dos pronomes sujeito. White (1996), Hammann, Rizzi e Frauenfelder (1996) observam o mesmo fenómeno. Stenzel (1994), ao estudar duas crianças bilingues, verifica que as crianças usam estratégias diferentes na aquisição dos clíticos. Uma das crianças usa a estratégia de "tudo ou nada" e a outra uma estratégia mais estrutural com fases distintas. Relativamente ao Português, Duarte, Matos e Faria (1994) observam que os clíticos argumentais são adquiridos antes dos clíticos não-argumentais. Quanto à sintaxe, afirmam que a ênclise é o padrão mais sistematicamente encontrado, mesmo em contextos que requerem a próclise, nas frases produzidas pelas crianças até cerca dos 4 anos. Afirmam também que a preferência pela ênclise se verifica igualmente nas gerações mais novas. Segundo as mesmas linguistas, as crianças (cerca dos 48 meses) parecem dominar a próclise quando desencadeada pela negação ou por complementadores. Observam que, nas frases com verbos auxiliares, as crianças, desde cedo (20 meses), associam, preferencialmente, o clítico à forma verbal com flexão

mais rica, preferindo a subida de clítico. Afirmam que os clíticos acusativos são pouco produzidos pelas crianças e sugerem que isso se deve a: uso de leísmo e uso da estratégia de objecto nulo.

6. Desenho Experimental

6.1. Sujeitos

O grupo experimental era constituído por 120 sujeitos, sendo 54 falantes de Francês (FR), 21 falantes de Português, mas residentes em França (PS) e 35 falantes de Inglês (ING). O grupo de controlo (POR) é constituído por 10 sujeitos, falantes de Português Europeu e residentes em Portugal. Neste trabalho, não comentaremos os resultados do grupo PS, já que são semelhantes ao do grupo de controlo.

6.2. Materiais

Começámos por aplicar um teste de língua de tipo *cloze* para identificarmos o nível de língua dos sujeitos do nosso estudo. Os resultados obtidos com a mediana sugerem que os sujeitos franceses e ingleses possuem um nível de língua semelhante: FR (franceses): 99.50; ING (ingleses): 104.00; POR (portugueses/ controlo): 147.50

Os resultados sobre os clíticos foram obtidos através da aplicação de dois testes: Um teste com *juízos de gramaticalidade e um exercício gramatical.* O primeiro teste era constituído por várias frases, tendo os os sujeitos que assinalar com uma cruz se as respostas eram correctas (A), se eram correctas, mas tinham dúvidas (B), se eram incorrectas (C) ou se achavam incorrectas, mas não tinham a certeza (D). O segundo teste era constituído por duas secções. Na primeira secção, os alunos tinham de preencher os espaços com os clíticos adequados. A segunda secção destinava-se a observar a sintaxe dos clíticos, tendo os sujeitos que colocar o pronome no lugar adequado da frase.

6.3. Dados e Métodos de Análise Estatística

Os dados foram armazenados em bases de dados construídas para o efeito. Seguidamente, aplicámos a ambos os testes, o teste de X^2 para observarmos a relação entre as variáveis e testar as hipóteses do nosso estudo. Ao teste C, o teste sobre as intuições linguísticas dos sujeitos, aplicámos ainda dois outros métodos de análise estatística que, apesar de utilizarem técnicas diferentes, produzem resultados complementares: a análise classificatória das variáveis e a análise factorial das correspondências.

7. Resultados e Discussão

7.1. Teste C: Juízos de gramaticalidade

Os resultados obtidos com este teste confirmam as nossas hipóteses iniciais e apresentadas em 1. Assim, o grupo de sujeitos ingleses revela mais dificuldades na aquisição da maioria dos clíticos não-argumentais e nos clíticos argumentais de tipo acusativo e dativo, uma vez que associam, preferencialmente, o clítico acusativo [+HUM] à forma *lhe*. O grupo de franceses faz o

mesmo tipo de erros com os clíticos acusativos, indicando que ainda não dominam todas as propriedades lexicais dos verbos. Duarte, Matos e Faria (1994) identificaram também este fenómeno na linguagem das crianças e na de alguns adultos. Gonçalves (1996) observou o mesmo fenómeno em relação ao Português de Moçambique

Observámos que todos os grupos, incluindo o grupo de portugueses, obtêm melhores resultados com as construções enclíticas do que proclíticas, confirmando, de certa maneira, aquilo que Duarte, Matos e Faria (1994) já haviam observado relativamente às crianças monolingues de Português. Achamos que a explicação para este facto pode estar relacionada com a Teoria da Marcação. Tanto o Português, como o Francês são línguas, essencialmente, SVO, excepto na sintaxe dos clíticos objecto. Assim, sugerimos que a ênclise é a construção menos marcada e não nos deverá, por isso, surpreender a preferência dos portugueses e dos franceses (e é claro dos ingleses) por este tipo de construção. C. Platzack (1996), no quadro do Programa Minimalista de Chomsky, sugere que a ordem básica é SVO e, por isso, é mais fácil do ponto de vista de aquisição. Harverkort e Weissenborn 1991 (in Kaiser, 1994) observam também que as crianças monolingues de Francês colocam, numa fase inicial, os pronomes clíticos depois do verbo. Todos os sujeitos parecem ter mais dificuldade com as construções proclíticas. Estas são, no entanto, afectadas pela natureza dos clíticos envolvidos. Os sujeitos parecem ainda preferir determinado tipo de marcadores que desencadeiam a próclise. Identificámos um grupo de sujeitos (franceses e ingleses) que preferiam elementos como o operador de negação *não*, o sintagma focalizado *até*, o complementador *que* e o NP quantificado, *qualquer pessoa* à perífrase aspectual, a*cabar de*. Estes sujeitos demonstram uma orientação mais sintáctica do que semântica na interpretação das frases.

Verificámos que o grupo de ingleses apresenta resultados inferiores ao grupo de franceses na maioria das construções sintácticas.

Quanto às construções com subida de clítico simultânea, estas revelam-se difíceis para ambos os grupos (franceses e ingleses). Como se sabe, estas construções não são possíveis em Francês, pelo que será compreensível os resultados fracos obtidos pelo grupo de Francês. Nas construções com subida de clítico, apenas, os ingleses revelam dificuldades. Em nossa opinião, este facto demonstra que os sujeitos ingleses analisam os pronomes objecto em Português como formas clíticas, colocando-os, de preferência, junto de um verbo pleno e não de um auxiliar, distinguindo-se das crianças portuguesas referidas por Duarte et alii, 1994.

Quanto às construções com redobro de clítico, verificámos que todos os grupos linguísticos, incluindo o grupo de controlo, obtêm resultados fracos. Estas construções são, geralmente, usadas em situações de ênfase no complemento. Achamos que, quer a ausência de contexto que as legitimasse, quer a falta de consciencialização de estruturas de ênfase nas aulas de línguas e nos manuais (Rutherford, 1987) poderão ter contribuído para os resultados obtidos.

Curiosamente, observámos que os ingleses obtêm bons resultados com a mesóclise. Achamos que a particularidade desta construção poderá ter provocado nos aprendentes o *efeito de novidade* mencionado por Kleinman (1977). A saliência perceptual de uma construção pode levar os aprendentes a adquirirem-na mais facilmente do que outras.

Observámos ainda que o nível de língua dos sujeitos não influencia significativamente a identificação da sintaxe dos clíticos por parte dos sujeitos, com a excepção da mesóclise. A especificidade e o pouco uso desta construção poderão beneficiar de evidência positiva e negativa.

Os sujeitos franceses e ingleses associam preferencialmente clíticos marcados (argumentais) a construções não-marcadas (ênclise) e vice-versa.

Finalmente, os resultados, tanto nos clíticos como na sintaxe dos clíticos, sugerem a importância da aprendizagem do léxico e das suas propriedades (se são ou não argumentos do verbo).

7.2. Teste D: Exercício gramatical

Os resultados obtidos pelos franceses são geralmente superiores aos resultados apresentados pelos ingleses. Verificámos que, relativamente aos vários tipos de clíticos, tanto franceses como ingleses revelam algumas dificuldades com os clíticos não-argumentais dativo-ético e posse inalienável. Achamos que estes tipos de clíticos, que não têm papel semântico, são difíceis para qualquer aprendente de L2. No grupo dos argumentais, os clíticos acusativos e nominativos também colocaram algumas dificuldades aos sujeitos do nosso estudo. A dificuldade com os clíticos acusativos está, certamente, relacionada com o fenómeno do leismo e o não domínio de todas as propriedades lexicais dos verbos. Quanto aos clíticos nominativos, constatámos que os sujeitos colocam, geralmente, um clítico de tipo dativo, sugerindo-nos a estratégia de evitar o erro, mencionada por Schachter (1974) e uma ordem de aquisição nos clíticos argumentais.

Achamos que o facto de os sujeitos do nosso grupo não revelarem dificuldades com os clíticos não-argumentais inerentes poderá estar relacionada com a aprendizagem do léxico e das suas propriedades. Por outro lado, a relativa facilidade observada com os clíticos inacusativos, médios e passivos pode estar relacionada com a percepção por parte dos aprendentes de L2 da existência de processos de diátese disponíveis em Português.

Quanto à sintaxe, verificámos a preferência de todos os sujeitos pelas construções enclíticas. Este facto pode justificar-se com a hipótese (IHS) de Platzack (1996) ou com a estratégia da ordem canónica apresentada por Clahsen (1996). Para este último, as formas canónicas representam o nível mais baixo de processamento pelo que são adquiridas primeiro. Os aprendentes terão ainda observado que a ordem básica em Português é SVO, excepto apenas em alguns contextos.

Quanto aos vários contextos com ênclise, verificámos que o contexto não finito de ênclise ao gerúndio se revela bastante difícil para todos os grupos. Devido ao reduzido número de observação, teremos de ser cautelosos nas conclusões. As mesmas reservas terão de ser feitas em relação aos resultados obtidos pelos ingleses com a construção de ênclise ao auxiliar. Mas, se os nossos resultados estiverem correctos, constatamos de imediato uma diferença relativamente às crianças portuguesas referidas por Duarte et alii, 1994.

Quanto aos contextos que motivam a próclise, os mais difíceis para ambos os grupos foram aqueles com NP quantificado, advérbios e elementos de foco. Alguns marcadores de foco e NPs quantificados parecem estar a perder o papel desencadeador de próclise em Português europeu. Observámos isso mesmo no grupo de controlo. Neste momento, a próclise em Português europeu parece ser mais forte com a negação e as construções com o operador *Que*.

Verificámos ainda que os sujeitos, independentemente do grupo linguístico a que pertencem, não fazem erros impossíveis na sintaxe dos clíticos. Pelo contrário, colocam estes sempre correctamente junto ao verbo, demonstrando que conhecem a relação entre o pronome clítico e o seu hospedeiro.

Verificámos mais uma vez neste teste que a sintaxe é menos afectada pelo nível de língua dos sujeitos Contudo, verificámos a importância do nível de língua nos seguintes tipos de clíticos:

clíticos argumentais de tipo acusativo[3] e nominativo[4] e clíticos não-argumentais de tipo dativo-ético[5], posse inalienável[6], inerente[7], posse[8] e inacusativo[9].

8. Conclusões

Concordamos com Adjemian (1976) que as interlínguas são línguas naturais, distinguindo-se destas, apenas, na sua permeabilidade a outros sistemas, nomeadamente à língua materna dos indivíduos. Neste estudo sobre a aquisição dos clíticos, observámos algumas diferenças entre os grupos linguísticos envolvidos e atribuímos essas diferenças à língua materna dos sujeitos. Observámos, por exemplo que os sujeitos franceses, falantes de uma língua com clíticos da mesma natureza do Português, obtêm melhores resultados nos testes que os sujeitos ingleses. Tanto franceses como ingleses demonstram mais facilidade no domínio de clíticos argumentais do que de clíticos não--argumentais, excepto nos clíticos acusativos que possuem o traço [+HUM]. Os sujeitos de ambos os grupos linguísticos, tal como as crianças portuguesas, associam-no, preferencialmente à forma(s) lhe(s).

Verificámos ainda que os aprendentes de uma língua não-materna parecem mais dependentes de análises sintácticas do que os falantes nativos. O facto de os clíticos não-argumentais não serem argumentos de verbos e não possuírem um papel semântico, parece ter dificultado o seu reconhecimento e aplicação com correcção. Os clíticos não--argumentais de tipo dativo-ético e de posse são, indubitavelmente, os mais difíceis. A relativa facilidade demonstrada, tanto por franceses como por ingleses, relativamente aos clíticos médios, inacusativos e passivos poderá estar relacionado com o fenómeno da diátese.

Quanto à sintaxe, observámos que as construções enclíticas são as mais fáceis para ambos os grupos do nosso estudo. Tanto franceses como ingleses associam, preferencialmente, clíticos marcados (não--argumentais) a construções menos marcadas (ênclise) ou vice-versa, i.e. clíticos menos marcados (argumentais) a construções mais marcadas (próclise). Este aspecto poderá estar relacionado com a competição apresentada no modelo de MacWhinney (1987) em que os aspectos linguísticos competem uns com os outros pelo mesmo espaço.

O processo de aquisição de uma língua não materna deve ser entendido como um processo complexo de elaboração de uma gramática básica na direcção da língua alvo. Com base na literatura sobre a aquisição de línguas não maternas por aprendentes adultos e ainda naquilo que se conhece sobre a aquisição dos clíticos, gostaríamos de fazer algumas sugestões para a didáctica de Português língua não materna. Achamos importante conhecer a língua materna dos aprendentes e saber se possuem clíticos da mesma natureza. Os aprendentes que tenham uma língua materna com clíticos da mesma natureza terão mais facilidade na sua aquisição e, consequentemente, necessitam de menos análises contrastivas. A apresentação da sintaxe dos clíticos deve ser feita em simultâneo com os vários tipos de clíticos, não esquecendo que os aprendentes associam, geralmente, clíticos marcados a construções não-marcadas e vice-versa. Na nossa opinião, os aprendentes beneficiariam se a abordagem dos clíticos não fosse apenas sintáctica mas também fonológica. Para além disso, achamos importante seleccionar os desencadeadores de próclise mais produtivos em Português. Actualmente, a próclise parece ser mais forte em frases negativas, relativas e interrogativas. Em suma, é fundamental proporcionar *input* variado e rico nas aulas de línguas de modo a facilitar a aquisição do léxico e das suas propriedades.

Notas

[1] Este estudo foi realizado no âmbito da dissertação de Mestrado e foi orientado pelas Professoras Doutoras Isabel Hub Faria e Inês Duarte. Foi arguido pela Professora Doutora Maria Emília Ricardo Marques.

[2] Este trabalho foi parcialmente publicado nas Actas *do XIII Encontro Nacional da APL.* Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística: 231- 247.

[3] Principalmente para os franceses.

[4] Sobretudo para os ingleses.

[5] Tanto para os franceses como para os ingleses.

[6] Tanto para os franceses como para os ingleses.

[7] Principalmente para os franceses.

[8] Especialmente os ingleses.

[9] Principalmente para os franceses.

Bibliografia

ADJEMIAN, C. 1976. "On the Nature of Interlanguage Systems". *Language Learning.* 26:297-320.

CARDINALETTI, A. E M. STARKE. 1994. The *Typology of Structural Deficiency on the Three Grammatical Classes.* Univ. Veneza, univ. Genève:Ms.

CLAHSEN, H.(org) 1996. *Generative Perspectives on Language Acquisition.* Amsterdam: John Benjamins.

CLARK, E. 1985 "The acquisition of Romance with special reference to French". In SLOBIN, D. *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*: 687-782. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum.

DUARTE, I., G. MATOS e I. H. FARIA: 1994. "Specificity of European Portuguese in Romance". In FARIA, I. H. e M.J. FREITAS. (orgs) *Studies on the Acquisition of Portuguese.* Comunicações apresentadas no First Lisbon Meeting 1994:129-154.

DUARTE, I. e G. MATOS. 1994. "A colocação dos clíticos em Português Europeu e a Hipótese Minimalista". *Actas do X Encontro Nacional da APL.* Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística:177-193.

GONÇALVES, P. 1996. "Aspectos da Sintaxe do POrtuguês de Moçambique". In FARIA, I. H., e R. PEDRO, I. DUARTE, C. A. M. GOUVEIA (orgs.). 1996. *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa.* Lisboa: Caminho, 313-330.

HAMANN, C., L. RIZZI e U. H. FRAUENFELDER. 1996. "On the Acquisition of Subject and Object Clitics in French". In CLAHSEN, H. (org). 1996. *Generative Perspectives on Language Acquisition.* Amsterdam: John Benjamins: 309-334.

KAISER, G. 1994. "More about INFL-ection and Agreement.- The Acquisition of Clitic Pronouns in French". In MEISEL, J. (org) 1994. *Bilingual First Language Acquisition- French and German development.* Amsterdam: John Benjamins:131-159.

KLEINMANN, H. 1977. "Avoidance behavior in adult second language acquisition". *Language Learning.* 27: 93-107.

MACWHINNEY, B. (org) 1987. *Mechanisms of language acquisition.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

MATEUS; M. H, A.M. BRITO, I. DUARTE e I. H. FARIA. 1989. *Gramática da Língua Portuguesa.* Lisboa: Caminho.

NESPOR, M. 1993. "The Phonology of Clitic Group" C*omunicação apresentada no workshop sobre Fonologia.* Coimbra.

PIERCE, A.E. 1992. *Language Acquisition and Syntactic Theory – A Comparative Analysis of French and English Child Grammars.* Dondrecht: Kluwer Academic.

PLATZCK, C. 1996. "The Initial Hypothesis of Syntax: A Minimalist Perspective on Language Acquisition and Attrition". In CLAHSEN, H. (org) 1996. *Generative Perspectives on Language Acquisition.* Amsterdam: John Benjamins: 369-414.

ROSÁRIO, M.J.P. 1997. *A aquisição dos Clíticos em Português como Língua Estrangeira: o Papel da Língua Materna.* Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.

RUTHERFORD, W. 1987. *Second Language Grammar Learning and Teaching.* Burnt Mill, Harlow: Longman.

SCHACHTER, J. 1974. "An error in error analysis". *Language Learning,* 24: 205-214.

STENZEL, A. 1994. "Case Assignment And Functional Categories in Bilingual Children – Routes of Development and for Linguistic Theory" In MEISEL, J. (org) 1994. *Bilingual First Language Acquisition – French and German development.* Amsterdam: John Benjamins.

WEISSENBORN, J. 1988. "The Acquisition of Clitic Object Pronouns and Word order in French: Syntax or morphology?" *Paper presented* at *the 3rd International Morphology Meeting.* Krems. July.

WHITE, L. 1996. "clitics in L2 French". In CLAHSEN, H. (org) 1996. *Generative Perspectives on Language Acquisition.* Amsterdam: John Benjamins: 335-368.

As palavras que Portugal não ouviu

Maria Helena SAIANDA
(Universidade de Évora)

"... hoje disse tudo" – palavras proféticas...

Quem as proferiu talvez não lhes tivesse prestado exactamente o sentido que o tempo e as trágicas circunstâncias ocorridas nesse mesmo dia lhes deram.

"... hoje disse tudo" foram, com efeito, as palavras que Francisco Sá Carneiro dirigiu à sua secretária ao abandonar os estúdios da televisão onde acabara de gravar, no dia 3 de Dezembro de 1980, o último tempo de Antena da campanha presidencial. Eram 16 horas e 45 minutos. Pouco horas depois o Primeiro Ministro português partia... Para sempre.

"... hoje disse tudo" – foram as "últimas" palavras. Sá Carneiro não mais "diria" nada ao país ... A profecia tinha-se cumprido na queda do avião.

E o que ele na realidade disse, o país não o chegou a saber porque o tempo de antena cuja gravação antecedeu as palavras - "... hoje disse tudo" – e que deveria ser emitido pela televisão no dia 4 de Dezembro de 1980 foi substituído pela notícia da sua morte.

Vivia-se então ainda o clima de instabilidade político-social originado pela revolução de Abril. Vivia-se igualmente a agitação que sempre acompanha os actos eleitorais, e tanto mais que, ao tempo, não havia ainda grande tradição de eleições democráticas no nosso país. Acresce o facto de se prever a reeleição do General Ramalho Eanes, presidente cessante e simultaneamente candidato que defrontava o proposto pela Aliança Democrática – o General Soares Carneiro.

Francisco Sá Carneiro, discordando da permanência de Ramalho Eanes na Presidência da República, tinha decidido jogar todos os seus trunfos com o objectivo de convencer o eleitorado a não votar em Eanes. Tinha, provavelmente, alguma esperança que o prestígio e o poder de sugestão que lhe é inerente tivesse, também neste caso, alguma influência sobre o resultado da eleição presidencial. Por isso se expôs. Por isso a queda do avião o vitimou. Por isso morreu... Por isso "disse tudo".

Não sem deixar, contudo, a curiosidade sobre o conteúdo da mensagem que nessa tarde gravara e que nenhuma estação exibira. Palavras ditas. Sem qualquer apontamento. Sá Carneiro falou durante três minutos.

Usou, na última parte da sua última intervenção, apenas 336 formas, de acordo com a contagem anterior à lematização. A observação do léxico actualizado não tem qualquer pretensão estatística até porque o número reduzido de formas o não aconselha. Persegue, contudo, um duplo objectivo: verificar, por um lado, o modo como a emoção é transmitida pelo locutor através do discurso e tentar imaginar, por outro, o efeito (que não chegou a concretizar-se) desta *intervenção militante*[1] sobre o Auditório. Tentaremos verificar, pois, a forma como *ethos* e *pathos* adquirem forma e se completam no breve excerto da alocução incompleta de Sá Carneiro ao país .

Examinaremos apenas as palavras plenas - substantivos, adjectivos, verbos, advérbios e nomes próprios – de cuja actualização procuraremos extrair algumas conclusões, na certeza de que, como qualquer sujeito falante, o locutor deverá ter feito as suas próprias escolhas lexicais (a

maior parte das vezes inconscientes) e, consequentemente, nelas deverá ter inscrito as suas opções ideológicas.

No conjunto de nomes vemos aparecer vocábulos relacionados com a esfera política e a situação que o país vivia no momento – *'eleição'*, *'apoio'*, *'voto'*, *'candidatura'*, *'regime'*, por exemplo. Mas vemos também surgir os valores da social-democracia, consubstanciados em diversos elementos do léxico – '*estabilidade*', *'justiça'*, *'responsabilidade'*, *'coerência'*, *'segurança'*. E vemos igualmente representada a preocupação que deve nortear o exercício da actividade política – '*futuro*', *'país'*, *'jovem'*, *'trabalho'*, *'geração'*.

Do mesmo modo, se observarmos o conjunto dos verbos, para além dos mais frequentes em português – 'ser' e 'estar' – vemos surgir '*votar*', *'falar'*, *'garantir'*, *'apoiar'*. O seu sentido sugere igualmente o momento que então se vivia. Para além destes surge ainda o verbo '*rejeitar*', portador de semas negativos que bem traduzem a atitude do sujeito falante face a um alvo que era necessário desacreditar no momento – *o 'General Eanes, apoiado pelo 'Partido Comunista'*. Trata-se de nomes próprios que fazem parte de uma lista na qual vemos desfilar, por ordem decrescente de frequência, a *'Aliança Democrática'*, o candidato acima mencionado, o *General Soares Carneiro* (o candidato oponente), o '*Conselho da Revolução*', O '*Partido Comunista*', '*Portugal*'. O panorama político da época é ainda representado por '*Álvaro Cunhal*', '*Mário Soares*', '*Freitas do Amaral*', o '*Partido Socialista*', contando todos estes nomes próprios idêntico número de ocorrências no discurso. Decorre desta breve análise a importância concedida, também no discurso, à 'Aliança Democrática' - quadro no qual evoluiu o locutor - e ao candidato que era necessário desacreditar, – Ramalho Eanes - para fazer a apresentação de um outro candidato no qual se materializavam, por oposição, os valores a acreditar, defender e preservar. Se, finalmente tivermos em consideração a lista de adjectivos usados por Sá Carneiro, forçoso é que reconheçamos neles o complemento lógico de alguns dos substantivos assinalados, com os quais, algumas vezes, formam associações que nos parece poderem confirmar o poder de atracção mutuamente exercido – *'apoio oficial'*, '*regime democrático*', '*justiça social*', '*objectivo fundamental*', por exemplo. E mais uma vez os dados lexicais confirmam intenções, as melhores, de Sá Carneiro.

No que diz respeito à escolha de advérbios, elementos do léxico que permitem, a par de outros, mas provavelmente mais que eles, a modalização do discurso, poderemos assinalar a parcimónia com que foram usados. Ainda assim, o locutor serviu-se desta categoria gramatical com o objectivo de localizar no tempo – 'agora', 'hoje', actualizando assim a função deíctica que lhes reconhecemos. Serviu-se deles também para negar – 'não', 'nunca' – nesse uso fazendo prova de uma atitude de recusa. E usou-os ainda para conferir maior expressividade às suas afirmações – *'firmemente'*, *'indirectamente'*, *'oficialmente'*.

A esta breve análise do léxico usado gostaríamos de poder acrescentar alguns elementos que se prendem com a própria natureza do documento: oral. Sá Carneiro usou frases curtas, incisivas, topicalizando os elementos que terá julgado - ainda que de forma não consciente – mais importantes. Recorreu ainda várias vezes à repetição e à gradação crescente – '... qualquer coisa de mais profundo, de mais grave do que...', 'É o regime democrático, é a política dos próximos quatro anos, é o futuro do país', com o objectivo, segundo cremos, de alertar, de acentuar, de reter a atenção do Auditório.

Recorreu finalmente à inclusão da sua própria pessoa no discurso em construção – 'o apoio oficial (...) mostra-*nos*', 'objectivo (...) da *nossa* geração', 'garantirá justiça social a todos *nós*', '*vamos* eleger (...) em nome de Portugal' – estabelecendo uma comunidade na qual se assume como participante de pleno direito, com o mesmo estatuto daqueles que o apoiam e

também daqueles que, com o seu prestígio, espera persuadir. Por isso na parte final do documento em questão se anula a já pequena distância entre o enunciador e o enunciado produzido – '*falo* (...) para os eleitores...', '*falo* também para todos aqueles que não tendo votado', ' falo também para esses eleitores...', '*Acredito* firmemente que...', culminando a sua intervenção pela evocação do país- 'Portugal'.

É esta a última palavra da sua intervenção. É esta a palavra que fica ecoando e que espera produza efeitos...

Mas o tempo encarregou-se de dar um outro rumo à vida. Estas palavras nunca chegaram aos ouvidos dos portugueses. Apenas o Diário de Notícias revelou uma vez parte do seu conteúdo e só quinze anos mais tarde se teve acesso a parte da gravação, aquela que nos permitimos transcrever de um programa de televisão apresentado por Artur Albarran:

> (...) apoia oficialmente a eleição do General Ramalho Eanes. O Partido Socialista apelou ao voto no General Ramalho Eanes e o General Ramalho Eanes não rejeitou o apoio oficial do Partido Comunista, à sua direita. Neste momento é Álvaro Cunhal. Apoiado por ele, está Ramalho Eanes. Ramalho Eanes está contra Freitas do Amaral, está contra mim, está contra a Aliança Democrática e até contra Mário Soares. Isto diz-nos bem neste momento que precede o voto para a eleição do Presidente da República da nossa responsabilidade, da vossa responsabilidade. É disso que se trata. O apoio oficial do Partido Comunista à candidatura de Ramalho Eanes mostra-nos que neste eleição se joga qualquer coisa de mais profundo, de mais grave do que uma escolha de pessoa. É o regime democrático, é a política dos próximos quatro anos, é o futuro do país. Não apenas da Aliança Democrática. Da Aliança Democrática também. Por isso falo em primeiro lugar para os eleitores que votaram Aliança Democrática no dia 5 de Outubro. Votar Soares Carneiro é um imperativo de coerência que garantirá a estabilidade da Aliança Democrática, o prosseguimento da sua política. Falo também para todos aqueles que não tendo votado Aliança Democrática no dia 5 de Outubro querem em Portugal uma democracia plena, sem Conselho da Revolução, sem os comunistas no poder mesmo que seja indirectamente através de Belém, sem o grupo político-militar do Conselho da Revolução, que querem um país estável, progressivo, a caminho da Europa, em que a justiça social e o desenvolvimento sejam uma realidade. Falo também para esses eleitores que agora votarão Soares Carneiro, para conseguir esse objectivo fundamental, objectivo fundamental da nossa geração, da geração dos que estão na força do trabalho, que garantirá futuro aos jovens, estabilidade e segurança às donas de casa, que garantirá justiça social a todos nós e aos mais velhos. Acredito firmemente, hoje mais do que nunca, que no dia 7 de Dezembro vamos eleger o General Soares Carneiro em nome não só da Aliança Democrática mas de Portugal.

São estas palavras – as que Portugal nunca ouviu – que ficaram ecoando no tempo e na mente dos portugueses que ainda as não esqueceram... fazendo prova de uma personalidade forte que nenhum partido político deixa esquecer em momentos cruciais. O homem tornou-se mito...

Sá Carneiro "(...) disse tudo".

Mas eu ainda não disse... que estas linhas são uma modesta homenagem para quem partilha o mesmo gosto pelo discurso político. "Apaixonante", no dizer da própria Professora Maria Emília. São também ainda uma homenagem à competência e à afabilidade que sempre encontrei no seu convívio. São igualmente um agradecimento muito grande por tudo o que com ela aprendi.

Notas

[1] M. DOURY, Ch. PLANTIN, V. TRAVERSO, *Argumentation et émotions* – Univ. Lyon.

Anexos

1. Substantivos

Dia	3	Voto	2	grupo	1
Eleição	3	Ano	1	imperativo	1
Apoio	2	candidatura	1	jovem	1
estabilidade	2	coerência	1	nome	1
Futuro	2	Coisa	1	pessoa	1
Geração	2	comunista	1	poder	1
Justiça	2	democracia	1	prosseguimento	1
momento	2	desenvolvimento	1	realidade	1
Objectivo	2	direita	1	regime	1
País	2	dona de casa	1	segurança	1
Política	2	Escolha	1	trabalho	1
responsabilidade	2	Força	1		

2. Verbos

Ser	7	acreditar	1	mostrar	1
Votar	6	apelar	1	preceder	1
Estar	5	conseguir	1	rejeitar	1
Falar	3	dizer	1	ter	1
garantir	3	eleger	1	tratar	1
Apoiar	2	ir	1		
Querer	2	jogar	1		

3. Nomes próprios

Aliança Democrática	7	Portugal	2	Freitas do Amaral	1
General Ramalho Eanes	3	Soares Carneiro	2	General Soares Carneiro	1
Ramalho Eanes	3	Álvaro Cunhal	1	Mário Soares	1
Conselho da Revolução	2	Belém	1	Partido Socialista	1
Partido Comunista	2	Europa	1	Presidente da República	1

4. Adjectivos

fundamental	2	pleno	1
oficial	2	político-militar	1
social	2	progressivo	1
democrático	1	profundo	1
estável	1	próximo	1
Grave	1	velho	1

5. Advérbios

Mais	4	bem	1
Não	3	firmemente	1
Também	3	hoje	1
Agora	1	indirectamente	1
Apenas	1	nunca	1
através de	1	oficialmente	1

Bibliografia

BLANCHE-BENVENISTE, C., JEANJEAN, C., (1987), *Le Français parlé: transcription et edition*, Paris, Didier.

BENVENISTE, E., (1966/1974), *Problèmes de Linguistique Générale*, Tomes I et II Paris, Gallimard.

CHARAUDEAU, P., (19929, *Grammaire du Sens et de l'Expression*, Paris, Hachette Education.

CARVALHO, D., SILVA, M. F., (1993), *Lexicometria*, Lisboa, Universidade Aberta, CENTED.

BOURDIEU, P. (1982), *Ce que Parler veut dire*, Paris, Fayard.

BRUNET, E., (s. d.), *Hyperbase*, Cumfid n´17, URL 9, Faculté de Lettres; Nice.

DOURY, M., PLANTIN, Ch., TRAVERSO; V., (2000), *Argumentation et Emotions*, Ed. Université de Lyon.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1980), *L'Enonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.

PERELMAN, C., OLBRECHTS-TYTECA, L., (1988), *Traité de l'Argumentation, La Nouvelle Réthorique*, 5e ed., Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles.

VION, R., (1992), *La communication Verbale*, Paris, Hachette, Coll. HU Communication.

O estudo da civilização helenística. Conceitos, temas e tendências

José das Candeias SALES
(Universidade Aberta)

A história da Época Helenística é ainda mal conhecida. Paradoxalmente, como salienta Paul Veyne, a sua civilização é a que mais merece ser conhecida e a que o é menos, o que, em última instância, significa uma enorme lacuna intelectual de base, por tudo aquilo que a civilização helenística constituiu e representou, não só no mundo antigo como até nas épocas e civilizações posteriores[1].

Muitos estudiosos encararam-na depreciativamente como um momento menor da História, de clara perda e quebra dos valores e das qualidades clássicas, qual epílogo da civilização helénica, devido essencialmente ao contacto com as fortes tradições orientais. As concepções eurocêntricas, quando não mesmo nazis, e o estigma de «civilização de interacção» desenvolveram um *a priori* de estudo negativo e alimentaram um sentimento de inferioridade da civilização helenística, quase intransponíveis e, mais grave, inibidores de uma correcta aproximação científica.

De facto, a civilização helenística não comunga já, em sentido estrito, da civilização grega clássica, do século V a.C. («o século de Péricles»), da *pólis*, do «espírito cívico grego», do nacionalismo helénico e das instituições democráticas[2] e apresenta os novos e típicos federalismo (*simpolitei*), cosmopolitismo, *isopolitia* e *oikoumené*[3].

Tal visão historiográfica é, todavia, profundamente imerecida e deturpada, na medida em que, ao contrário do que essas teses «negativistas» advogam, a civilização helenística conserva, cultiva e difunde a civilização da Grécia arcaica e clássica, por um lado, e, por outro, mesmo integrando novos contributos orientais, perpetuou-se e subsistiu na civilização romana, que cronologicamente lhe sucedeu, estando, assim, na origem da actual civilização ocidental[4]. Como escreve Peter Green, «l'époque hellénistique a (...) plus à offrir aux lecteurs modernes que le simple charme du passé»[5]. Através de Roma, «c'est l'Europe tout entière, c'est donc chacun de nous qui a recueilli l'héritage de la civilisation hellénistique»[6].

Outra vertente da historiografia exagerou os efeitos dos contactos entre os mundos ocidental e oriental e perspectivou a civilização da Época Helenística exclusivamente sob o prisma da fusão de culturas antagónicas (*mischkultur*). O Egipto «grego», por exemplo, prestou-se sempre, explícita ou implicitamente, a assimilações e comparações com as situações coloniais do mundo contemporâneo e levou muitos à transposição de modelos e à sua aplicação a contextos históricos e culturais bem distintos. Aquilo em que uns pecaram por defeito (*contra--mischkultur*), falharam outros por excesso (*pro-mischkultur*), devendo prudente e metodologicamente rejeitar-se ambos os extremos, evitar-se generalizações perigosas e abusivas e analisar-se cada situação de *per se*, no respeito pelas sua própria idiossincrasia, pela sua impressionante riqueza de criações específicas e pelas suas «maravilhosas potencialidades»[7].

Do mesmo modo, deve rejeitar-se liminarmente a concepção simplista que a proclama como mera «época de transição», portanto inferior às outras, menos definida e característica, entre o esplendor da Atenas clássica do século V a.C. e a majestade da Roma imperial do século I a.C., ou, se quisermos, entre a civilização do Mediterrâneo Oriental e a do Mediterrâneo Ocidental, entre a civilização da bacia egeia e a oriunda da Península Itálica[8]. Significativamente, os três séculos de duração «contained even more remarkable personalities than the age that had gone before»[9].

Como bem a definia John Ferguson, a idade helenística «é uma época que brota do passado e aponta para o futuro»[10]. No mesmo tom e posicionamento epistemológico, Pierre Lévêque concluiu: «as instituições helenísticas estão carregadas de futuro, tanto no plano dos factos, como no da ideologia»[11]. Esta classe de investigadores esforçou-se por «reabilitar» a Época Helenística e o seu estudo, procurando detectar os múltiplos vectores que nela convergem e que dela divergem.

Se há na civilização helenística continuidades e fidelidades em relação à tradição helénica, há também, realmente, inovações e o aparecimento de novos elementos virados para o presente e para o futuro. Se a difusão do grego, sob a forma da sua língua comum (*koinê*), a adopção das técnicas gregas (bancos, artesanato, comércio, escultura) e o desejo dos orientais de receber educação grega, motor de ascensão social, constituíram vectores essenciais da «helenização» do Oriente e do mundo antigo, o contacto directo com as antigas civilizações dos Persas, Babilónios e Egípcios, pelas suas antiguidade, mistério e espiritualidade, tornava os Gregos particularmente sensíveis a esses elementos e à aura, real ou imaginária, do seu prestígio.

Paulatinamente, assiste-se no vasto espaço geográfico helenizado, do Egipto à Pérsia, embora inevitavelmente de forma desigual, no tempo e em profundidade, à substituição do ideal clássico da democracia por um ideal de despotismo, praticado pelos novos monarcas. A devoção helénica à simplicidade e à moderação cedeu lugar à extravagância artística, à devoção ao luxo e aos exercícios e gostos desenfreados helenísticos. Se há indesmentíveis apelos à concórdia e ao ecumenismo, não são de olvidar as violentas tensões, os conflitos e os antagonismos, amiúde com forte e assumida expressão bélica.

A concorrência financeiro-comercial impiedosa e o desenvolvimento de avultados negócios da Época Helenística suplantaram o sistema económico ateniense de produção em pequena escala e sustentaram-se no funcionamento de uma economia monetária de ampla expressão geográfica e em volume de negócios. À sublime e ilimitada confiança no poder do espírito e da razão que enformava os pressupostos teóricos e os ensinamentos da grande maioria dos grandes filósofos clássicos sucedeu o cepticismo e o sacrifício da lógica à mística, iniciática e dogmática fé.

Em contraste com a independência, o particularismo e o isolacionismo das cidades da Hélade, eternos obstáculos à unidade grega, a civilização helenística é, como dissemos, cosmopolita, assente na vida urbana[12], mas com traços novos: fomenta os laços diplomáticos, amplia o seu direito local, confere direitos aos estrangeiros (*isopolitia*), abrindo-lhes as suas associações e clubes, permite o direito de asilo a múltiplos templos. Não surpreende, assim, que as grandes cidades helenísticas (Pérgamo, Éfeso, Alexandria, Seleuceia, Antioquia, Estratoniceia, Laodiceia, Apameia, Cirene, etc.) apresentem um colorido mosaico de populações, com inúmeras cambiantes étnicas, culturais, artísticas, religiosas, etc.

A fundação de cidades, segundo um inédito modelo de urbanização (grandes metrópoles), tornou-se, aliás, uma actividade primordial dos reis deste período – tendo Alexandre, *o Grande*, dado o mote –, convencidos de que a única forma de cultura a promover e desenvolver só podia ser urbana (realidade que subsistiu até ao fim da Antiguidade)[13].

A fundação de cidades à maneira grega (com as inevitáveis diferenças de reino para reino) constitui o sinal visível do afã de estender a todo o império o paradigma grego como cultura de tipo uniforme. O papel das novas cidades «gregas» não é político, mas, principalmente, civilizador.

O mundo helenístico é igualmente um mundo de reis. É, com efeito, a organização monárquica pessoal e hereditária, fundada inicialmente sobre o direito de conquista («direito da lança»)[14], e, também, cada vez mais, no direito divino (ex.: no Egipto), que vai marcar este

período. Os *basilika pragmata*, «negócios do rei», impõem-se como decisivos para a organização do Estado.

O absolutismo real é temperado por uma ideologia, celebrizada pela literatura e pela filosofia, que faz do soberano o benfeitor máximo, o evérgeta universal, que assegura pelo seu carisma (de que a moderação, a filantropia, a piedade e a justiça são vectores essenciais) a vida, o bem-estar e a felicidade dos povos[15]. A monarquia sobrepõe-se à cidade, mas esta permanece como o quadro de vida ideal[16]. A legitimidade dinástica substitui-se à antiga legitimidade democrática.

Nesta concepção intervêm, de uma forma por vezes claramente perceptível e imanente, noutras, porém, de maneira mais subliminar e transcendente, elementos cruzados resultantes das antigas tiranias aristocráticas, da monarquia macedónica e das antiquíssimas instituições e tradições reais orientais (por exemplo, faraónicas e aqueménidas).

Das pecularidades intrínsecas das monarquias helenísticas deriva uma dimensão prospectiva que «moulded the future far ahead of their own times, since it was they, to a large extent, which supplied the models for the even more extensive Roman empire to come»[17].

Por tudo isto, a Época Helenística é uma «entité historique»[18]: constitui realmente um período de civilização nova, procedente da grega, é certo, mas que sobrepuja, altera e valoriza em muitos aspectos. São, portanto, novas aquisições deste período uma considerável variedade de formas de administração e gestão, o desenvolvimento do militarismo e do mercenariato, o declínio do respeito pela democracia e uma tendência quase irreprimível para o regime totalitário.

O desenvolvimento dos grandes negócios, a expansão do comércio à escala internacional, com circuitos de cariz mundial, as técnicas e métodos de vender e transaccionar (o crédito, o banco, os câmbios, as hipotecas, a circulação monetária, a usura, etc.), a concorrência desapiedada entre os comerciantes, o zelo pela exploração e pela descoberta, o interesse pelos inventos mecânicos, a preocupação com o conforto e a obsessão pela prosperidade material, o desenvolvimento das metrópoles com áreas congestionadas de habitações insalubres e um vasto abismo entre abastados e miseráveis são também marcas intimamente associadas ao novo organismo económico e social nascido do encontro de elementos gregos e orientais.

No campo da intelectualidade e da arte, a civilização helenística mostrou também uma feição própria, singular, específica: intensa circulação de ideias e ideais, de cientistas, filósofos, poetas e artistas, alto valor atribuído à ciência, enorme especialização nos estudos, tendência para o naturalismo e para o realismo, abundância de uma literatura de qualidade medíocre e popularidade do misticismo em coexistência com o extremo cepticismo e a descrença dogmática. Aquilo que a cultura é como categoria existencial e como valor social no mundo ocidental hodierno adquiriu expressão na Época Helenística.

Adeptos das manifestações religiosas esotéricas e iniciáticas, de que os cultos a Dioniso, a Serápis e a Ísis são índices de primeira grandeza, em que se imiscuíam através da participação em sociedades mais ou menos interditas, os cidadãos urbanos do mundo helenístico afirmaram-se também pelas suas inovações e criações neste domínio.

Concordamos, por isso, inteiramente, com Rostovtseff quando afirmava que «(...) les Grecs de l'époque hellénistique se sont montrés fort actifs dans tous les secteurs de la vie, et ont été à l'origine de nombreuses innovations, quelquefois fondamentales, dans l'évolution politique, sociale, économique et culturelle du monde antique. Sous leur influence bénéfique, d'autres nations entreprirent de remodeler leurs propres institutions, et parvinrent ainsi à de brillants résultats dans de nombreux domaines»[19].

O primeiro estudioso a percepcionar e a delimitar essa unidade foi, no século XIX, o alemão Johann Gustav Droysen (1808-1884) que, assim, lhe fixou os limites cronológicos (com que ainda hoje se trabalha: basicamente da morte de Alexandre Magno, ou seja, 323 a.C., até ao fim do reino independente dos Lágidas do Egipto, em 30 a.C.) e lhe deu mesmo o seu nome, *Hellenismus*[20]. Com efeito, a maioria dos autores modernos usa a designação «helenística» para qualificar a época e a civilização e aceita a cronologia proposta desde então, embora com significativas mutações no posicionamento epistemológico.

A civilização helenística estendeu-se por uma vasta área geográfica que englobava a Ásia (directamente até ao Irão e Afeganistão e, indirectamente, através dos monarcas greco-bactrianos, até ao Indo), a África (o Egipto pela acção dos Lágidas e Cartago por intermédio da Fenícia, do Egipto e da Sicília) e a Europa (Macedónia, Grécia continental e insular, bem como a Itália do Sul, com Roma e Massália).

O «mundo helenístico», aqui entendido como o espaço geográfico a que a conquista do Oriente realizada por Alexandre Magno deu nascimento, cobre, pois, uma extensão territorial inusitada até então. No entanto, em bom rigor histórico-cultural, a esses espaços integrantes do império de Alexandre deveríamos acrescentar ainda outras áreas que, pela sua estrutura e pela sua civilização, sendo estruturalmente «bárbaras», eram conjunturalmente «helénicas» ou estavam «helenizadas», e que, por isso, no essencial, acabam por não se distinguir do resto do mundo helenístico, com ele constituindo até uma certa unidade. Estão nesse grupo, por exemplo, os Ilírios, os Trácios, os Citas, os Getas, os Celtas balcânicos, os Dácios, os Sarmácias, certos reinos ou cidades-estado independentes da Ásia Menor, o reino siciliano de Hierão II, *o Jovem* (306-215 a.C.), e o reino do Bósforo[21].

Integrando de forma plena o espaço helenístico, o Egipto, a Mesopotâmia, a Síria e a Palestina e uma parte da Índia foram, então, helenizados. Os Greco-macedónios inundaram literalmente essas regiões de comerciantes, mercadores, médicos, intelectuais, artistas, aventureiros, viajantes e mercenários e, dessa forma, levaram consigo os usos, costumes e instituições gregas. Esta inserção de greco--macedónios no mundo oriental teve duas grandes consequências, diferentes mas complementares: a absorção de práticas e concepções distintas e a difusão do Ocidente e da sua civilização nessas paragens.

Se olharmos à enorme dilatação do mundo grego, em termos geográficos, à progressiva substituição do predomínio da *pólis* democrática pelo regime monárquico, ao paulatino esbater ou, pelo menos, estremecer, das antigas barreiras entre Gregos e Bárbaros e aos constantes movimentos de aculturação e integração na órbita helénica de regiões e povos até então estranhos ao espírito grego, verdadeiros índices de um mundo em mudança, temos, então, que, efectivamente, alargar um pouco os tradicionais quadros cronológicos de referência para podermos captar e entender cabalmente toda a sequência de eventos da Época Helenística e suas consequências.

Assim, todo o período que se estende da Batalha de Queroneia (4 de Agosto de 338 a.C.) e consequente domínio da Grécia por Filipe II da Macedónia, até à vitória de Octávio na Batalha de Áccio (31 a.C.), passando pelo período das campanhas de Alexandre Magno (334-323 a.C.), com a sua entrada triunfal no Egipto, então sob domínio persa, em 332 a.C., e das guerras dos seus diádocos (323-306/305 a.C.), constitui uma época de encontros no mundo mediterrânico oriental, que necessita de ser encarada como um todo para se traçar um quadro actualizado, unificado e inteligível dos novos processos históricos que nela ocorreram e que, sob certos traços, foram legados aos vários reinos dos epígonos que se lhe seguiram.

«Época de encontros» significa, na acepção abrangente que lhe conferimos, um período marcado por choques, disputas e desafios resultantes dos contactos entre diferentes elementos, em múltiplos segmentos da vida colectiva e individual, oriundos de várias proveniências. Encontros e confrontos dentro da área helenizada e entre esta e outras zonas exógenas e culturalmente distintas[22].

Naturalmente, não obstante alguma violência e brutalidade que lhe estão efectivamente associadas, constitui um momento marcante na evolução civilizacional humana e daquilo que o sociólogo francês Deveraux designou como aculturação, ou seja, um conjunto de fenómenos resultantes do contacto contínuo e directo entre grupos de indivíduos pertencentes a culturas diferentes e tendentes a transformações que afectam os modelos culturais originais de cada um ou de ambos os grupos em contacto.

Estamos longe de uma transculturação que provocasse a osmose de duas culturas num novo conjunto, independentemente do seu nível e grau[23]. A doutrina contemporânea prefere exprimir-se com os termos «justaposição» e «coexistência» das duas culturas e é sob esta (nova) postura epistemológica que estuda e analisa os diversos fenómenos históricos relativos ao mundo helenístico. Mais do que «linhas convergentes», prefere expressar-se através de «linhas paralelas».

Genericamente entendida, esta justaposição significa que o encontro entre as culturas ocidental e orientais não foi marcado nem pelo imperialismo ou colonialismo cultural descarado e frenético (em que uma cultura «superior» age intensa e exclusivamente para submergir uma civilização reputada inferior e a condena, a longo ou médio prazo, ao aniquilamento e ao desaparecimento), nem por uma manifesta e empenhada política de fusão (de absoluta abertura e permeabilidade mútua das culturas, produzindo uma cultura totalmente diferente e original).

Depositários de uma excepcional e multifacetada herança cultural, os tempos helenísticos trouxeram também novas perspectivas para antigos problemas e novas soluções para os mesmos desafios do passado. Se há dicotomias que separam e afastam os mundos grego e orientais, há também paralelismos incontornáveis (ex.: no culto real, no papel dos templos, na vivência religiosa, etc.). A coexistência destas tendências contraditórias e paradoxais é, em si mesma, uma marca distintiva da Época Helenística e demonstra a sua importância particular na história da Humanidade[24].

Com o grego como língua de comunicação internacional, língua de ciência e cultura e língua de comércio, com os seus novos tipos e aspectos de organização e convivência, com as suas novas delimitações geográficas, com os seus novos ideais e costumes político-cultural--filosóficos de aproximação e harmonização dos homens, a civilização helenística apresenta, deveras, uma individualidade forte, distintiva, grandiosa, extremamente fecunda e original[25], que lhe confere, no fundo, uma singularidade e unidade próprias, bem como o direito pleno – e a atracção – de ser estudada por si mesma.

As duas últimas décadas do século XX, designadamente, foram marcadas por uma renovada consideração e um múltiplo e aprofundado estudo da Época Helenística. Como testemunhos mais recentes e extremamente eloquentes deste renovado apelo de investigação e apreço pela Época e Civilização Helenística podem citar-se as grandes exposições realizadas em Itália, França, Holanda, Inglaterra e Estados Unidos.

De 5 de Dezembro de 1995 a 21 de Julho de 1996, realizou-se em Roma, no Palazzio Ruspoli (com 172.047 visitantes), a dupla exposição *Alessandro Magno: storia e mito* (com 140 obras expostas) e *I Macedoni: I Greci del Nord* (com 395 obras). Esta exposição repetiu-se na Florida, no Florida International Museum, com 700.000 visitantes.

Também no Palazzio Ruspoli, de 22 de Setembro de 1997 a 30 de Abril de 1998, esteve patente ao público a exposição *Fayum: Misteriosi volti dall'Egitto* (mais de 200 retratos funerários), organizada em colaboração com The British Museum. Em Londres, precisamente no British Museum, esta exposição teve 80.000 visitantes, para os 175.651 com que contou na capital italiana.

De 12 de Outubro de 2000 a 25 de Fevereiro de 2001, o Palazzio Ruspoli voltou a insistir na Época Helenístico-ptolomaica, organizando em colaboração com The British Museum e com a National Gallery de Washington, a primeira exposição completa sobre a figura histórica de Cleópatra, intitulada *Cleopatra. Regina d'Egitto. Dalla storia al mito*, com cerca de 350 objectos expostos. A mesma exposição esteve depois patente, de 12 de Abril a 26 de Agosto de 2001, no British Museum (*Cleopatra of Egypt. From history to myth*)[26].

Também em França, em Paris, no Musée du Petit Palais, teve lugar, de 7 de Maio a 26 de Julho de 1998, a exposição *La gloire d'Alexandrie*, sob a égide do Ministério Francês dos Negócios Estrangeiros, do Ministério da Cultura Egípcio e da Câmara Municipal de Paris, e com o alto patrocínio de «France-Egypte. Horizons partagés»[27]. A exposição *Keizers aan de Nijl / Les empereurs du Nil*[28], relativa ao Egipto romano (a partir das descrições dos papiros e das *ostracas*), com exibições de 250 peças provenientes de colecções europeias em Tongeren (Galo-Romeins Museum, de 25 de Setembro de 1999 a 6 de Fevereiro de 2000), em Valenciennes (Musée des Beaux-Arts, de 1 de Março a 12 de Junho de 2000), em Lyon (Musée de la Civilisation Gallo--Romaine, de Junho a Novembro de 2000) e em Amesterdão (Allard Pierson Museum, de 15 de Dezembro de 2000 a 12 de Março de 2001), insere-se na mesma lógica.

Nos últimos anos, tem havido, portanto, praticamente uma grande exposição por ano dedicada inteiramente a aspectos relevantes da história helenística, onde o Egipto ptolomaico e romano têm ocupado um lugar de particular destaque.

A estas grandes e recentes exposições, é justo, ainda, acrescentar a exibição itinerante *Cleopatra's Egypt. Age of Ptolemies*, realizada em 1988-1989, em Brooklyn (The Brooklyn Museum, de 7 de Outubro de 1988 a 2 de Janeiro de 1989), Detroit (The Detroit Institute of Arts, de 14 de Fevereiro a 30 de Abril de 1989) e Munique (Kunsthalle der Hypo--Kulturstiftung, em cooperação com o Staatliche Sammlung Ägyptischer Kunst, de 8 de Junho a 10 de Setembro de 1989)[29].

Os catálogos das exposições acima referidas contam com a colaboração dos mais reputados especialistas no estudo da civilização helenística (helenistas, egiptólogos, papirólogos, ceramólogos, historiadores da arte, numismatas, arqueólogos, etc.) que nos seus artigos de enquadramento, de análise ou de comentário das obras-de-arte em causa vão dando conta da revisão de perspectivas e abordagens que vai sendo praticada no tratamento da época.

Objectivamente, as novidades trazidas ao público não especializado e aos estudiosos têm feito evoluir os pontos de vista histórico, arqueológico e cultural. Mais importante: têm redimensionado o peso e a importância da Época Helenística como um dos mais fecundos períodos da história humana.

Notas

[1] Cf. Paul Veyne, «Avant-Propos» in Peter Green, *D'Alexandre à Actium. Du partage de l'empire au triomphe de Rome*, Paris, Éditions Robert Laffont S.A., 1997.

[2] Como afirma Charles Freeman, referindo-se ao mundo helenístico, «Inevitably, the atmosphere was very different from that of the age of the city states» (Charles Freeman, *Egypt, Greece and Rome. Civilizations of the ancient Meditterranean*, Oxford, Oxford University Press, 1996, p. 274), ou, como diz Henri van Effenterre: «A Cidade já não consegue mobilizar o interesse dos seus filhos» (Henri van Effenterre, *A Idade Grega. 550 a 270 a.C.*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1979, p. 241).

[3] A visão ecuménica e cosmopolita dos novos tempos é traduzida de forma lapidar na célebre máxima do cínico Diógenes: «*Sou um kosmopolítes* ("cidadão do mundo")». Também o estóico Zenão perspectivava um mundo sem fronteiras nem estados, onde todos os cidadãos gozassem de igualdade e estivessem unidos por sua expressa vontade e por um forte sentimento de amor colectivo (Cf. María Daraki, Gilbert Romeyer-Dherbey, *El mundo helenístico: cínicos, estoicos y epicúreos*, Madrid, Ediciones Akal, 1996).

[4] Cf. Paul Veyne, *Ob.Cit.* A data de 212 d. C., quando o imperador romano Caracala (211-217) concedeu a todos os habitantes do Império a cidadania romana (*Constitutio Antoniniana*), assinalando, assim, juridicamente, a unificação da bacia mediterrânica, pode, neste contexto, ser entendida como o culminar das heranças grega e helenística.

[5] Peter Green, *D'Alexandre à Actium. Du partage de l'empire au triomphe de Rome*, Paris, Éditions Robert Laffont S.A., 1997, p. X.

[6] François Chamoux, *La civilisation hellénistique*, Paris, Les Éditions Arthaud, 1985, p. 421. Esta ênfase na importância da civilização helenística para a história da humanidade não é, efectivamente, despicienda. M. I. Rostovtseff reconhecia-o já, explicitamente, em Agosto de 1940, quando afirmava, ao iniciar o prefácio da sua obra, na frase de abertura: «Il n'est guère utile d'insister sur l'importance que revêt l'époque hellénistique dans l'histoire de l'humanité» (Michel Ivanovic Rostovtseff, *Histoire Économique et Sociale du Monde Hellénistique*, Paris, Robert Laffont, 1989, p. XXXI).

[7] Cf. Pierre Lévêque, *Empires et barbaries. IIe siècle avant J.-C. - Ier siécle après J.-C.*, Paris, Librairie Générale Française, 1996, p. 12; *Id.*, *O mundo helenístico*, Lisboa, Edições 70, 1987, p. 99; Paul Veyne, «Avant-propos» in P. Green, *Ob.Cit.* A designação «potentialités merveilleuses» é usada por Jean-Marie Bertrand para classificar o mundo helenístico (Cf. Jean-Marie Bertrand, *L'Hellénisme. 323-31 av. J.-C. Rois, cités et peuples*, Paris, Armand Colin, 1972, p. 15).

[8] Cf. Paul Petit e André Laronde, *La civilisation hellénistique*, Paris, P.U.F., 1966, p. 3.

[9] Michael Grant, *From Alexander to Cleopatra. The Hellenistic World*, London, Weidenfeld & Nicolson, 1982, p. XII. Vide também p. XIII.

[10] John Ferguson, *A herança do Helenismo*, Lisboa, Editorial Verbo, 1973, p. 7.

[11] P. Lévêque, *O mundo helenístico*, p. 57.

[12] A cidade era, na expressão de Claire Préaux, o «fleuron de l'hellénisme» (Claire Préaux, *Le monde hellénistique. La Grèce et l'Orient de la mort d'Alexandre à la conquête romaine de la Grèce (323-146 av. J.-C.), Tome Premier*, Paris, PUF, 1978, p. 9).

[13] As novas fundações eram, de modo geral, cientificamente planeadas, de acordo com os princípios de Hipódamo de Mileto (século V a.C.): ruas orientadas nos sentidos oriente-ocidente e norte-sul, cruzando-se na perpendicular, de modo a formarem quadrados, onde eram construídos os edifícios públicos e as casas, segundo um modelo base que se repetia; a ágora — centro social e mercado central — comunicava com a rua principal que se orientava de oriente para ocidente; as muralhas, circundando uma área considerável de terreno livre, asseguravam a pretendida defensibilidade e protecção (Cf. John Ferguson, *Ob. Cit*, pp. 41 e 42).

[14] Por isso, os reis helenísticos são, antes de mais e sobretudo, chefes militares, sendo a função guerreira um referente fundamental da sua ideologia (Cf. Claire Préaux, «L'image du roi de l'époque hellénistique», in *Images of Man in Ancient and Medieval Thought*, Studia G. Verbeke, Symbolae Series A, 1, Lovaina, 1976, pp. 55-63).

[15] «Monarchie personnelle, patriarcale et paternaliste, la seule façon d'introduire un principe d'unité valable pour tous», na expressão feliz usada por P. Petit e A. Laronde para qualificar a

doutrina do monarca ideal (P. Petit e A. Laronde, *ob.cit*, p. 7). Em relação a estas qualidades morais (*areté*) do rei helenístico, nunca é de mais realçar que, mais tarde, serão as virtudes (*virtù*) cardinais dos imperadores romanos (Cf. *Ibid.*, p. 9).

[16] Cf. Michel Humbert, *Institutions politiques et sociales de l'Antiquité*, 6ª ed., Paris, Dalloz, 1997, p. 153.

[17] M. Grant, *Ob. Cit*, p. XII.

[18] «Entité historique» é a terminologia usada por Claire Préaux para interrogar os vários fenómenos e as várias instituições da Época Helenística (Cf. C. Préaux, *Ob.Cit.*, p. 5).

[19] M. I. Rostovtseff, *Ob.Cit.*, p. XXXI.

[20] J. G. Droysen foi autor de várias e importantes obras de referência sobre esta temática: *Geschichte Alexanders des Grossen* (1833), *Geschichte der Diadochen* (1836), *Geschichteder Epigonen* (1842) e *Geschichte des Hellenismus* (1877), esta última fusão das três obras anteriores. O termo *Hellenismus* usado por Droysen resultou da interpretação do vocábulo «*helénistès*», usado na versão dos Setenta do livro de *Actos dos Apóstolos* (6,1) para qualificar a língua grega, eivada de hebraísmos, empregue pelos Judeus helenizados. A designação foi, assim, extrapolada para exprimir o fenómeno histórico, bem mais vasto, de encontro entre o mundo helénico e o mundo oriental, realizado durante e após as conquistas de Alexandre Magno. Anote-se, todavia, que o termo «helenístico» não está atestado em grego antigo. O autor do *II Livro dos Macabeus* (4, 13) emprega «*helénismos*» ao descrever a implantação do helenismo empreendida entre os Judeus pelo sumo-sacerdote Jasão. Vide M. Humbert, *ob.cit*, pp. 156 e 158, e Mercedes Martín Hernández, «El Egipto tolemaico: estudios y estado de la cuestión» in *Tempvs. Revista de actualización científica*, nº 21, Enero, Madrid, 1999, pp. 5 e 6.

[21] Cf. M. I. Rostovtseff, *Ob.Cit.*, pp. XXXI, XXXII e 1262-1265; J. Ferguson, *Ob.Cit.*, pp. 181-187. Embora nunca tenham, de facto, integrado o chamado mundo helenístico, estas regiões e povos estavam, em maior ou menor grau, de forma mais estreita ou ténue, em graus diversos, sob a influência helenística.

[22] Arnaldo Momigliano destaca particularmente os encontros entre Greco-macedónios, Romanos, Judeus, Celtas e Persas ocorridos pela primeira vez no período helenístico. Neste contexto, refere que «a era helenística assistiu a um acontecimento intelectual de primeira categoria: a confrontação dos Gregos com quatro outras civilizações, três das quais [romana, judaica e celta] antes lhes tinham sido praticamente desconhecidas e uma [persa] fora conhecida sob condições muito diferentes» (Arnaldo Momigliano, *Os limites da Helenização. A interação cultural das civilizações grega, romana, céltica, judaica e persa*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1991, p. 10).

[23] Cf. E. Van't Dack, «L'armée de terre lagide: reflet d'un monde multiculturel?» in *Life in a multicultural society: Egypt from Cambyses to Constantine and beyond*, Chicago, The Oriental Institute of the University of Chicago, 1992, p. 339.

[24] Cf. F. Chamoux, *Ob.Cit*, pp. 419, 421; P. Petit, A. Laronde, *Ob.Cit.*, p. 3; M. Grant, *Ob.Cit.*, pp. XII, XIII, e P. Green, *Ob.Cit.* p. X.

[25] P. Petit e A. Laronde, defendendo esta visão, afirmam «On ne saurait nier l'originalité de la civilisation hellénistique» (P. Petit e A. Laronde, *Ob. Cit*, p. 3).

[26] O catálogo desta exposição, *Cleopatra of Egypt. From history to myth*, editado por Susan Walker e Peter Higgs, Londres, The British Museum Press, 2001, é um extraordinário repositório do conjunto de peças (esculturas, moedas, jóias, terracotas, etc.) então expostas.

[27] O catálogo geral desta exposição, editado pelas Éditions des musées de la Ville de Paris e pela Association Française d'Action Artistique, recebeu o mesmo nome: *La gloire d'Alexandrie*, Paris, Paris-Musées, 1998.

[28] Harco Willems e Willy Clarysse da Universidade Católica de Lovaina assumiram a organização científica e a direcção do catálogo desta exposição: *Keizers aan de Nijl / Les empereurs du Nil*, Leuven, Peeters Publishers, 1999/2000.

[29] Também para esta exposição foi elaborado um catálogo, *Cleopatra's Egypt. Age of Ptolemies*, Brooklyn, The Brooklyn Museum, 1988, com 293 páginas, incluindo 37 fotografias a cor e 212 a preto e branco.

Escolas, prisões e aulas de língua estrangeira... becos sem saída?

Rosa Maria SEQUEIRA
(Universidade Aberta)

Perguntava Michel Foucault num livro intitulado *Surveiller et Punir: Naissance de la Prison* se deverá surpreender que as prisões se assemelhem a fábricas, escolas e hospitais que, por sua vez, têm o aspecto de prisões.

O isolamento, segundo Foucault uma das características da "sociedade disciplinar", não pode deixar de ter consequências a nível da aprendizagem das línguas estrangeiras, tanto mais que, neste caso, é reforçado pela distância do estudante em relação à língua e cultura-alvo. É que as tentativas para ultrapassar esta limitação têm-se revelado frustres. Recordem-se os distantes anos em que o Método Directo procurava imitar e trazer para o espaço da aula as condições "reais" de produção dos discursos. Mas então também se deve ter presente o maior impacto de outros métodos que tal não ambicionavam, por exemplo, o Método de Gramática e Tradução que o antecedeu e os Métodos Audio-Oral e Audio-Visual que se lhe seguiram.

Mais recentemente, a noção de competência comunicativa introduzida por Dell Hymes, que esteve na origem de grandes transformações na didáctica das línguas a partir dos anos 1970, implicava um conhecimento partilhado do sistema linguístico bem como do seu uso em situações diversificadas. A noção de evento comunicativo não só foi fundamental neste contexto como é ainda hoje uma ferramenta base para os programas de investigação no âmbito da etnografia da fala (cf. Duranti, 1992: 261-264). Este esquema conceptual resultava em esforços metodológicos que procuravam trazer para o espaço fechado da aula os discursos correntes do mundo envolvente. Passou a entender-se que dominar uma língua é ter conhecimento das regras gramaticais e saber utilizá-la de forma adequada em diferentes contextos de produção e recepção. O problema sempre foi como contemplar esses contextos na aula. A abordagem comunicativa que decorreu destes princípios sem dúvida se esforçou, ora por criar situações simuladas do real e representações nas quais era frequente a adaptação do espaço ao tipo de actividade/situação, concebendo cenários ou trazendo acessórios para a classe, ora por implementar actividades pedagógicas que pretendiam ir ao encontro de um uso linguístico autêntico como o trabalho de projecto e o estudo de casos. Numa outra vertente, os trabalhos de Widdowson (por ex., 1978), na sua distinção basilar entre "*usage*" e "*use*", vieram chamar a atenção para o uso inapropriado da língua na interacção lectiva no sentido em que, numa outra interacção social qualquer, nunca se diria o que se diz nessa situação particular e só nessa (por exemplo, o professor perguntar onde está o livro para os alunos responderem que está em cima da mesa quando toda a gente na turma, inclusive o professor, vê onde ele está, não havendo, pois, necessidade de fazer a pergunta). Embora seja louvável o esforço de Widdowson para ultrapassar a excessiva concentração nas estruturas da língua e adequar o que se diz na aula a uma realidade exterior, será pertinente perguntar se é possível anular de todo um certo espaço que impõe um certo tipo de comunicação regulada com as suas convenções próprias e comportamentos tipificados.

Não pretendo defender, como em certas posições provenientes da pragmática radical, que a situação detém a primazia sobre qualquer outro elemento presente no acto de comunicação, determinando unilateralmente quer as realizações linguísticas quer a interpretação que se faz delas (podemos constatar isto em autores como Engler, 1993). Entendo antes, seguindo o repto de

Malinowski e o "paradigma situacionista" [1], que o entorno no qual as interacções têm lugar nunca deve ser menosprezado.

Devemos reconhecer que os esforços metodológicos para abrir magicamente ao mundo o espaço fechado da sala têm sido, até certo ponto, inúteis na Didáctica de Línguas Estrangeiras. Resta saber se a falência destes esforços não significará também a inoperância da tentativa de superar a dicotomia *competence / performance*, ao contrário do que pretendia Hymes quando lançou a noção de competência comunicativa. Eis alguns exemplos que podem ajudar a esclarecer o que está em causa.

Actualmente a Didáctica de Línguas Estrangeiras mostra a influência muito marcada da pragmática e dos modelos conversacionais num entendimento que pretende ultrapassar a tradicional concepção "estruturalista" e "gramatical". Mas a riqueza da polifonia empírica ligada à complexidade de elementos paralinguísticos e situacionais de espaços e contextos exteriores é reduzida, na aula, a listas de actos de fala com vista à construção de diálogos, muitas vezes considerando só o texto escrito. Na aula, a pragmática assenta na lógica gramatical e é apenas um modo de legitimar a competência linguística estrita. Por isso têm razão Bronckart e Plazaola Giger quando afirmam que estamos perante a sobrevivência de um projecto gramatical oficialmente abandonado, constituindo um perfeito exemplo de currículo oculto, apesar de, aparentemente, os manuais de Língua Estrangeira se centrarem no discurso interactivo e na língua oral em situação (Bronckart e Plazaola Giger, 1998: 53). Trata-se, na verdade, de uma "maldição paradigmática", como lhe chamam autores como Peytard e Moirand (1992: 48).

De outro ponto de vista, as tentativas de trazer o real para a aula acabam por ser muito artificiais quando obrigam o aluno a "ir" à bomba de gasolina mesmo que não conduza ou a "deslocar-se" ao médico sem estar doente. Nestes casos é de prever que ele se sinta pouco envolvido. Estas práticas consistem, no melhor dos casos, num jogo e, no pior, num mero exercício. Além disso, resultam em práticas estereotipadas:

> Exemplo de tais práticas estereotipadas é a transformação das aulas num somatório de *jeux de rôles* ou de simulações em que a única preocupação é a reconstituição de locais autênticos de comunicação (o supermercado, os Correios, o restaurante, etc.) onde a troca verbal é quase sempre previsível e, portanto, pouco rica do ponto de vista interactivo.
>
> (Andrade e Sá, 1992: 19)

As simulações no contexto da sala de aula estão bem longe de constituir comunicação genuína no que ela tem de único e imprevisível. Os testes não são mais do que exercícios escolares: na simulação de uma devolução de um produto com defeito, o falante poderia usar estratégias que não estão ao alcance do aluno, como falar alto para que os outros clientes ouçam, enquanto que na aula ele só tem de cumprir verbalmente a função "queixar-se" (cf. Klein-Braley, 1991: 89).

A abordagem cultural, muito em voga actualmente na Didáctica das Línguas Estrangeiras e que, na linha francesa, constitui o ponto de encontro entre a Língua Materna e a Língua Estrangeira, é um outro exemplo da dificuldade de operacionalização no espaço da aula.

O quadro comum de pressupostos assume a inter-relação da língua e da cultura e encara a possibilidade da transmissão cultural pela via do ensino, uma vez que a cultura é aprendida e não herdada biologicamente. No âmbito deste quadro, a comunicação é colocada em relação com a alteridade como mostram as directivas do Conselho da Europa em torno das "pedagogias interculturais". Não está apenas em causa um conhecimento cultural mínimo para a comunicação

bem sucedida (uma "*Charge Culturelle Partagée*" no sentido de Galisson ou "literacia cultural" como lhe chama Hirsch), mas a própria formação individual e a construção de atitudes e valores:

> *Un de ces enjeux, où compétences et valeurs se trouvent intimement mêlées, est celui de la communication dans son rapport à l' altérité. De même que les compétences ont à voir non seulement avec des savoirs et des savoirs faire, mais aussi avec des dispositions et des savoir-être, de même l' adhésion aux valeurs implique autant des élans que des principes, des conceptions induites que des connaissances construites.*
>
> (Coste, 1997: 136)

Mas, na prática, a abordagem intercultural é meramente informativa, quer se adopte o chamado modelo utilitarista, isto é, um modelo em que o intercultural está ao serviço da comunicação, quer se adopte o modelo humanista no qual o intercultural é um fim em si. Tanto na cultura dos quatro efes (*facts*, *foods*, *folklore* e *statistical facts*) ligada a tópicos do quotidiano, quanto na vertente da civilização de inspiração francesa ou *Landeskunde* alemã, remetendo para um conjunto de conhecimentos ligados à cultura artística, científica e política do país-alvo, como ainda no domínio da formação individual, o certo é que estas abordagens são distanciadas ou, para usarmos uma expressão esclarecedora de Maria José Frias, os conteúdos "são vistos à distância como os quadros de uma exposição" (Frias, 1992: 40). Resta saber se esta distância é compatível com a adesão aos valores e a interiorização de concepções e atitudes de que fala Daniel Coste. Por sua vez, numa publicação dedicada à vertente cultural na aula de língua estrangeira ou de segunda língua, Robert Kaplan dá razão a Robert Olivier quando este chama a atenção para os perigos de descontextualizar uma cultura... A mera imitação e a simplificação são as consequências inevitáveis: "(...) *the imitation which would be an error in most cases is the sought aim. The classes which undertake the training of the "advanced" student can aim for no more.*" (Kaplan, 1997: 125).

Pode concluir-se que os princípios da abordagem comunicativa são de difícil contestação, mas possuem muitas dificuldades de aplicação prática.

É bom não esquecer que as duas principais concepções nas teorias linguísticas da aquisição de línguas estrangeiras partem das circunstâncias que envolvem as realizações verbais. A um entendimento modular da linguagem das abordagens funcionalistas, pressupondo a interacção da competência linguística com outros módulos ou faculdades de índole mais pragmática, opõem-se as teorias linguísticas formais, defendendo que toda a investigação nesta área se deve centrar na competência linguística para ter as repercussões esperadas no ensino. Neste último caso, aceita-se a natureza autónoma da gramática e entende-se a competência linguística como um pré-requisito da competência comunicativa[2].

Acredito, com Hermann Parret (1997), que os contextos-situações podem ser ultrapassados e os seus limites alterados. Mas estes contextos-situações não deixam de pesar e de se impor. Por outras palavras, se é fácil aceitar que para uma comunicação bem sucedida é necessário mais do que o conhecimento das estruturas da língua, a sala de aula, no seu isolamento da multiplicidade de contextos de interacção, dificilmente pode reproduzi-los, embora haja quem julgue poder contornar o problema[3]. Já noutra ocasião tive oportunidade de me distanciar destas propostas que me parecem pouco convincentes tendo em vista determinada acepção de autenticidade, noção que reúne diversos tipos de realidades heterogéneas, nem sempre explicitadas [4]. Se é fácil reproduzir a autenticidade que se prende com as qualidades intrínsecas do texto apresentado em classe (não adaptado especialmente para o ensino) ou com o grau de autenticidade da tarefa

pedida aos alunos (por exemplo, na interacção social é pouco provável que se tenha de responder a perguntas de interpretação depois de ler um texto, mas já se pode ter de resumir uma informação a alguém), já é mais difícil ir ao encontro das condições de produção e recepção primitivas dos textos.

Neste âmbito, gostaria de dar o devido realce à distinção feita por Maria Emília Ricardo Marques entre a interacção entre produtores e consumidores, ocorrida no contexto dos *mass media*, e a sua recontextualização num quadro institucional (Marques, 1986: 43). Essa recontextualização transforma um conjunto de destinatários, muitas vezes passivo, num grupo de alunos que lê atenta e activamente (*ibid.*). Isto arrasta, de imediato, duas outras conclusões nas quais é importante reflectir: a primeira, que as estratégias de leitura na aula diferem das praticadas fora dela; a segunda, que a introdução de um documento autêntico na aula provoca uma espécie de inversão das suas condições de recepção. Sem dúvida, Maria Emília Marques tinha isto em mente quando acentuava os "efeitos múltiplos" desta recontextualização a nível de movimentos discursivos e modalidades de recepção (cf. Marques, 1986: 45).

Esta é uma das razões pelas quais, já a partir dos anos 1980, mas em força a partir dos anos 1990, o texto literário tem sido revalorizado na Didáctica de Línguas Estrangeiras, reconhecendo-se que pode dar azo a uma interacção mais autêntica do que os próprios documentos autênticos. As dificuldades de utilização do texto literário levaram a que durante muito tempo ele fosse afastado dos níveis iniciais de ensino e tivesse sido relegado para os níveis avançados por, alegadamente, o contexto histórico-cultural e o código linguístico inibirem a actividade compreensiva. No entanto, a sua utilidade didáctica é actualmente reconhecida por ser um tipo de texto que permite a representação de fenómenos culturais e linguísticos na sua complexidade real, por suscitar mais facilmente o interesse pessoal (este reconhecimento da subjectividade leitora dos aprendentes de uma língua como uma categoria produtiva e necessária ao processo de aprendizagem será, porventura, o argumento mais válido para a revalorização do texto literário) e ainda por o tipo de interacção que suscita ser mais conforme ao isolamento próprio do contexto situacional. Henri Besse é um autor que tem procurado mostrar de que modo as regras de leitura que o texto literário coloca em jogo, por exemplo, a leitura atenta, são idênticas às regras pelas quais os estudantes na aula de Língua Estrangeira lêem qualquer tipo de texto (cf. Besse, 1982: 26). Enquanto os leitores primitivamente visados lêem um documento a partir das competências que já possuem e muitas vezes com distracção, os estudantes lêem-no atentamente para adquirir essas competências. Segundo este autor, a maior atenção dedicada ao texto em si seria o que tornaria semelhante à leitura literária a leitura de qualquer documento na aula de Língua Estrangeira.

Considero ser esta uma conclusão apressada e penso que Henri Besse só tem razão até certo ponto. Mais uma vez a situação altera tudo. À "recontextualização de efeitos múltiplos" de que fala Maria Emília Marques também não escapa o texto literário. Parece haver uma certa confusão em Henri Besse entre o tipo de texto e o tipo de contexto. Uma das teses que já tive oportunidade de defender prendia-se com a alteração do contrato de leitura quando transposto para um contexto institucional (cf. Sequeira, 2003, cap. 3). Os traços da comunicação literária habitual são então modificados. Se adoptarmos a formulação de Applebee (1985) quanto aos dois tipos fundamentais de experiência estética (participação ou mera observação), concluiremos que o papel de observador que é o do receptor na comunicação literária em geral advém papel de participante na situação lectiva. A uma iniciativa livre e desinteressada, no sentido em que o receptor é livre de estabelecer o contacto com a obra (o que se reflecte na recepção), não o move

qualquer objectivo prático e não tem de agir, contrapõe-se uma recepção regulada com os saberes e poderes que arrasta. Karlheinz Stierle diria que aqui a compreensão se transforma em discurso. Por outras palavras, um contrato individual de leitura advém um contrato social a que não escapam as relações de poder, a avaliação, ainda quando não explícita, e o difícil exercício da sinceridade como bem alertava um autor que já nos anos 1930 se interessava pela leitura em situação pedagógica, I. A. Richards.

Parece que, chegados a este ponto, a aula de Língua Estrangeira se encontra numa espécie de beco sem saída para qualquer real a que pretenda aproximar-se. Não será assim. A meu ver toda a questão deveria incidir, não na tentativa de anulação da situação lectiva ou, como decorre de certas propostas da Abordagem Comunicativa, na imitação do real social, mas antes, como nos procura ensinar a Teoria Crítica - a escola de Frankfurt assim chamada por considerar a possibilidade de uma crítica independente - num julgamento que não deixa de se constituir como uma perspectiva do exílio. Ainda que exista uma certa "incompatibilidade estética" (Marcuse) decorrente da aquisição de códigos baseados na linguagem que participa de todo o processo de socialização, a aula de Língua Estrangeira é um dos locais que está em melhores condições para colocar em prática aquela ideia tão europeia de uma República das Letras como domínio autónomo que associa a liberdade de imaginação e inteligência a uma visão redentora que não pertence à existência comum ou à política demagógica.

Se recorrermos a um autor mais afim da problemática ligada à Didáctica de Línguas Estrangeiras, Robert Galisson, conhecido pela sua defesa do modelo humanista na transmissão dos conteúdos socioculturais, podemos constatar o mesmo entendimento no acentuar das virtualidades do interculturalismo sobre a interculturalidade (conceitos equivalentes às suas expressões "intercultural em representação" e "intercultural em acção"). Ao choque cultural e às situações onde estrangeiros e nativos estão fortemente implicados, Galisson contrapõe o necessário distanciamento em relação à sociedade de modo a poder aceder-se ao conhecimento de uma maneira construída e consciente (cf. Galisson, 1997: 159). Só posso acrescentar que a desmistificação dos constructos culturais será mais possibilitada deste modo. Afinal as prisões podem proporcionar uma boa oportunidade de reflexão...

Notas

[1] Uso uma expressão utilizada pelo grupo NIKOL que, dento da pragmática moderada, faz combinar a compreensão e as orientações contextuais ao nível da consciência de um agente que possui determinados objectivos de actuação (Haupmeier, Meutsch e Viehoff, 1987: 21).

[2] Sobre as potencialidades e possíveis problemas decorrentes de se adoptar qualquer destas duas concepções para a investigação no âmbito da aquisição de uma segunda língua ou língua estrangeira, ver, por exemplo, Ferguson e Hübner (1991) e Klein-Braley (1991).

[3] Henri Besse é um dos autores que acredita poder reconstituir as condições primitivas de recepção dos documentos pelo uso de determinadas estratégias (cf. Besse, 1982: 20).

[4] Para as várias acepções da noção de autenticidade ver o meu estudo (2003), especialmente o ponto "Documento autêntico ou texto literário: indefinições de estatuto", pp. 64-70.

Referências Bibliográficas

Andrade, Ana Isabel Oliveira e Maria Helena Araújo e Sá (1992) *Didáctica da Língua Estrangeira*, Lisboa: Asa.

Applebee, Arthur (1985) "Studies in the spectator role: an approach to response to literature" in Charles Cooper (org.) *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature*, Norwood / New Jersey: Ablex Publishing Corporation, pp. 87-102.

Besse, Henri (1982) *Littérature et Classe de Langue*, Paris: Crédif-Hatier.

Bronckart, J. P. e Plazaola Giger (1998) "La transposition didactique. histoire et perspectives d'une problématique fondatrice", *Pratiques*, 97-98, pp. 35-58.

Coste, Daniel (1997) "Compétences et valeurs. Èduquer pour l' Europe de demain. La sève des langues des bois", *ELA - Études de Linguistique Appliquée*, 106, Abril-Junho, pp.133-140.

Duranti, Alessandro (1992) "La etnografía del habla: hacia una linguística de la praxis" in Luis Eguren (ed.) *Panorama de la Lingüística Moderna - El Lenguage: Contexto Socio-Cultural*, Madrid: Visor Distribuciones, pp. 253-269 (publicado originalmente em 1988).

Engler, Balz (1993) "The poem and occasion" in Peter Verdonk, *Twentieth-Century Poetry - From Text to Context*, London: Routledge, pp. 159-170.

Ferguson, Charles e Thom Hübner (1991) "Foreign language instruction and second language acquisition research in the United States" in Kees de Bot et al. (org.s), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 3-19.

Foucault, Michel (1975) *Surveiller et Punir: Naissance de la Prison*, Paris: Gallimard.

Frias, Maria José (1992) *Língua Materna - Língua Estrangeira, Uma Relação Multidimensional*, Porto: Porto Editora.

Galisson, Robert (1997) "Problématique de l`éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen" in ELA, 106, pp. 141-160.

Haupmeier, Helmut, Dietrich Meutsch e Reinhold Viehoff (1987) *Literary Understanding from an Empirical Point of View*, Siegen: Siegen University.

Kaplan, Robert (1997) "Cultural thought patterns in inter-cultural education" in Dagmar Scheu Lottgen (ed.), *Cultural Studies in the Second Language Classroom: Needs, Problems and Solutions*, Murcia: Universidad de Murcia, pp. 109-127.

Klein-Braley, Christine (1991) "Ask a stupid question...: testing language proficiency in the context of research studies" in Kees de Bot et al. (org.s), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 73-94.

Marques, Maria Emília Ricardo (1986) "Appendre le français par les media", *Sinal* 3, pp. 43-51.

Parret, Herman (1997) *A Estética da Comunicação: Além da Pragmática*, tradução do inglês de Roberta Pires de Oliveira, Campinas: Unicamp.

Peytard, Jean e Sophie Moirand (1992) *Discours et Enseignement du Français*, Paris: Hachette.

Sequeira, Rosa Maria (2003) *O Poder e o Desejo: O Ensino da Literatura a Estrangeiros na Universidade*, Lisboa: Ministério da Educação.

Widdowson, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Pres.

Contributos para o estudo da expressão do tempo em textos de instruções: o exemplo da receita de culinária*

Paulo Nunes da SILVA
(Universidade Aberta)

1. Introdução

Propomo-nos reflectir, neste artigo, acerca da expressão do tempo em textos de instruções a partir da análise de um género discursivo particular: a receita de culinária. Assinalaremos as especificidades que caracterizam a temporalidade destes textos, designadamente a ausência de ancoragem no eixo do tempo e o facto de a duração e a ordenação relativa dos estados de coisas referidos se revelarem decisivas para a finalidade prática subjacente a estes textos. Para uma análise global das relações temporais entre as situações referidas, explicitaremos os diferentes processos de interacção entre formas verbais, adverbiais temporais e classes aspectuais.

Seguimos a tipologia de estados de coisas proposta por Vendler (1967), que prevê a existência de quatro classes aspectuais (estados, actividades, eventos prolongados e eventos instantâneos). Adoptamos também os conceitos de núcleo (estrutura tripartida constituída por processo preparatório, ponto de culminação e estado consequente) e de transição aspectual preconizados por Moens (1987).

A estrutura do artigo é a seguinte: na secção 2, reflectiremos acerca das propriedades que caracterizam a receita de culinária; na secção 3, analisaremos detalhadamente a expressão do tempo numa receita; por fim, na secção 4, sistematizaremos as principais conclusões que extraímos do estudo efectuado.

2. Propriedades da receita de culinária

Nesta secção, pretendemos apontar as propriedades mais relevantes das receitas de culinária (ao nível macro-estrutural e ao nível micro-estrutural) e reflectir acerca do protótipo textual que elas actualizam.

Nas suas propostas iniciais sobre tipos de sequências, Jean-Michel Adam (1987, 1990) previa um protótipo injuntivo-instrucional, reconhecível, entre outros exemplos, nas instruções de montagem, nas regras de jogos e nas receitas de culinária. De facto, todos estes géneros discursivos se caracterizam pela transformação do estado inicial de um dado objecto, a qual é concretizada desde que se siga um conjunto de procedimentos prescritos ou recomendados. O destinatário destes textos é sempre indeterminado: quem os produz nunca sabe exactamente a quem se dirigem. Tal indeterminação verifica-se não apenas em relação aos destinatários mas engloba também os intervalos de tempo em que se materializa a transformação que aqueles textos anunciam: eles contêm instruções que serão (ou não) postas em prática em intervalos de tempo posteriores àquele em que são produzidos. Veremos adiante que a ausência de ancoragem temporal comporta consequências importantes ao nível dos valores temporais observáveis nestes textos.

A teorização daquele autor sofreu uma evolução assinalável, tendo sido rejeitada, a partir de Adam (1992), a existência de um protótipo instrucional, reconhecendo-se apenas os tipos sequenciais narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo (todos monogerados) e dialogal (poligerado). É inegável que as propriedades atrás referidas se aplicam a um conjunto circunscrito de géneros discursivos designados por textos de instruções. Mas a reflexão de Adam sobre estes textos tem passado, desde então, por os enquadrar na classificação que propôs, através da resposta à seguinte questão: os textos de instruções constituem actualizações do protótipo narrativo ou do protótipo descritivo?

A progressão temporal e a transformação do estado inicial de um objecto num estado final diferente são duas propriedades que aproximam a receita de culinária do protótipo da sequência narrativa. Nos textos de natureza narrativa observa-se a alteração de qualidades ou propriedades relativas a um ou mais personagens; essa modificação processa-se durante um intervalo de tempo ao longo do qual os personagens protagonizam um conjunto de eventos sucessivos, que frequentemente se caracterizam por relações de causalidade. De facto, na narrativa, como na receita, «la suite de propositions est orientée vers la fin»[1]. Todavia, no caso das receitas, a transformação é operada pelo destinatário sobre um determinado número de ingredientes, através da realização de acções propostas segundo uma ordem fixa. E assim, enquanto na narrativa se relata um conjunto de acções, as receitas incitam o destinatário à acção, tendo como horizonte uma finalidade prática prevista pelo título do texto.

Quanto à sua temporalidade, um texto narrativo tipicamente relata eventos que se sucederam (no plano da realidade ou no da ficção) num intervalo de tempo anterior ao da enunciação[2]; já a receita de culinária refere um conjunto de situações dinâmicas ordenadas de modo sequencial e a concretizar num intervalo de tempo posterior àquele em que é enunciada. Se é verdade que a progressão temporal constitui uma característica comum às narrativas e às receitas, o facto de aquelas apontarem para situações passadas e estas para situações futuras configura uma propriedade que claramente as afasta.

Na verdade, em receitas de culinária, não se procede à localização temporal das situações dinâmicas descritas. Potencialmente, estes textos podem proceder à ancoragem temporal dos estados de coisas referidos em qualquer intervalo de tempo posterior ao momento da enunciação, pelo que, num certo sentido, as receitas são textos atemporais. Não havendo lugar para operações de localização temporal, as relações temporais entre as situações limitam-se à sua ordenação relativa. Tal ordenação é tipicamente sequencial, propiciada pela linearidade do discurso em associação com a classe aspectual dos eventos, que predomina nestes textos. Assim, ao longo do artigo, sempre que utilizarmos as designações de *temporalidade* ou de *relação temporal* a propósito das receitas de culinária estaremos a referir-nos unicamente a esta dimensão de ordenação relativa entre as situações e não à sua localização no eixo do tempo.

Nas receitas analisadas durante a investigação, verificámos que elas se caracterizam pela ausência de formas verbais no pretérito imperfeito e no pretérito mais-que-perfeito do indicativo. Ora, uma propriedade importante da narrativa em língua portuguesa consiste no uso alternado do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito. À sequencialidade que geralmente caracteriza os estados de coisas apresentados no pretérito perfeito, opõe-se a sobreposição temporal das situações veiculadas pelo pretérito imperfeito. Daí resulta um efeito de sentido particular: o contraste entre o primeiro plano (que, em termos de conteúdo narrativo, contém informação mais relevante) e o segundo plano (que integra conteúdos que servem de enquadramento ao primeiro plano). Este contraste deve-se ao facto de as situações referidas no

pretérito perfeito se apresentarem como entidades discretas, temporalmente delimitadas à direita, ao contrário do que se verifica com os estados de coisas designados no pretérito imperfeito[3]. A não ocorrência de formas no pretérito imperfeito (e no pretérito mais-que-perfeito) tem como consequência nunca se verificar esse contraste nas receitas de culinária. Ao nível micro-estrutural, tal ausência constitui outro argumento a favor da não inclusão deste género discursivo entre os textos que actualizam a sequência narrativa.

No plano macro-estrutural, verifica-se a ausência das macroproposições correspondentes à complicação e à resolução, as quais são essenciais na definição de sequência narrativa; de facto, a sequencialidade temporal não é suficiente para que estejamos em presença de uma narrativa: «il faut opérer une mise en intrigue, passer de la succession chronologique à la logique singulière du récit qui introduit une problématisation par le biais de deux macro-propositions – Pn2 et Pn4 – narratives extrêmement importantes, insérées entre la situation initiale et le début du procès et entre le procès et la situation finale»[4]. Na medida em que o autor confere primazia ao plano da macro-estrutura textual, este constitui, para Adam (1992), o argumento decisivo no sentido de não incluir a receita de culinária entre os textos que actualizam o protótipo da sequência narrativa.

Em sua opinião, as receitas de culinária apresentam uma macro--estrutura que se aproxima do protótipo da sequência descritiva. De facto, estes textos incluem necessariamente as seguintes macroproposições:

- o tema-título (a indicação do prato a confeccionar);
- a enumeração das partes (a lista dos ingredientes);
- a relação entre essas partes (sob a forma de acções a realizar ordenadamente).

Deste modo, as operações

i) de identificação (que evidenciam o todo),
ii) de listagem[5] (a segmentação em partes daquele todo), e
iii) de relacionamento

correspondem a cada uma das macro-proposições atrás referidas. Estas três fases são articuladas na receita do seguinte modo: os ingredientes enumerados em ii) são transformados segundo as recomendações apresentadas em iii) de modo a garantir o resultado final indicado em i). É a temporalidade da fase iii) que analisaremos detalhadamente na terceira secção do artigo.

Dada a presença de um elevado número de predicados de evento, as receitas constituem, segundo Adam (1992), actualizações do protótipo da sequência descritiva, sob a forma de descrição de acções ordenadas[6]. Neste tipo de descrições, são frequentemente referidos os procedimentos técnicos necessários à produção ou construção de um determinado objecto; o locutor assume o papel de especialista na área em causa e os predicados de evento designam as diversas fases da acção ou conjunto de acções que são objecto do texto. Por conseguinte, o encadeamento dos estados de coisas referidos nas descrições de acções ordenadas não é, geralmente, susceptível de ser alterado.

Com base na noção revista de protótipo[7], é pertinente conceber um *continuum* entre os pólos da sequência narrativa e da sequência descritiva, situando-se a receita de culinária mais perto desta do que daquela. A semelhança com a sua macro-estrutura (identificação, listagem das partes e relacionamento entre elas) revela-se determinante no sentido de considerarmos, juntamente com Adam (1992), que a receita actualiza o protótipo da sequência descritiva.

Vejamos outras propriedades inerentes a este género discursivo[8]:

- o uso de verbos cujo significado lexical se caracteriza pelo dinamismo (predicados de evento), assim como o predomínio de formas verbais (presente do conjuntivo, presente do indicativo com sujeito indeterminado[9], infinitivo não flexionado) que, no âmbito deste género discursivo, carreiam um valor ilocutório directivo;
- a presença de adverbiais temporais (e, em menor número, de marcadores de organização discursiva) que especificam a duração dos actos referidos e reforçam as relações de sequencialidade entre eles, configurando um quadro temporal rígido, dificilmente alterável pelo destinatário;
- a utilização de um léxico específico requerido pelo facto de os textos envolverem um conjunto de conhecimentos minimamente especializados;
- a existência de um objectivo preciso, de carácter prático, tarefa facilitada quer pela previsão dos elementos necessários, quer pela descrição detalhada dos actos a realizar para se atingir o resultado proposto;
- o carácter não ficcional dos conteúdos.

Os textos de instruções têm características peculiares, não sendo redutíveis a descrições em sentido estrito, enquanto enumeração de propriedades de um dado objecto. Nas receitas de culinária, «la description disparaît en tant que nomenclature des différents traits d'un objet et prend la forme d'une série d'actions [...]. Le texte, au lieu de comptabiliser les parties de l'objet [...], énumère un ensemble de gestes techniques au moyen desquels sont présentés les composants de l'objet»[10]. Todavia, julgamos ter ficado demonstrado que as semelhanças evidenciadas ao nível macro-estrutural permitem que sejam concebidos como actualizações do protótipo sequencial descritivo.

3. Análise da expressão do tempo numa receita de culinária

Nesta secção, procederemos à análise da temporalidade na receita de culinária que a seguir transcrevemos.

TORTA RECHEADA DE MORANGOS[11]

Ingredientes
5 ovos
5 colheres de sopa de *Hermesetas Cristalizado* (200 g)
100 g de farinha
250 g de doce de morango
uma pitada de *Hermesetas Cristalizado* para polvilhar

Bata os ovos com as hermesetas até obter um creme esbranquiçado. Incorpore a farinha. Forre o tabuleiro do forno com papel vegetal untado com manteiga e farinha e verta a massa sobre toda a superfície do tabuleiro.
Coza durante 8 minutos, em forno previamente aquecido a 200º. Desenforme sobre um pano polvilhado com *Hermesetas Cristalizado*, deixe repousar durante 10 minutos, retire o papel vegetal e barre a massa com doce. Enrole imediatamente e deixe ao frio.

O título identifica referencialmente o todo que se pretende obter. A operação seguinte – a listagem de ingredientes – reveste a forma de enumeração das partes do objecto referido no título, e configura, na teorização de Adam (1992), o grau zero da descrição. São as relações temporais atestadas na última macroproposição, correspondente à operação de relacionamento dos ingredientes, que passamos a analisar.

A metodologia de trabalho será a seguinte: procederemos à listagem das ocorrências dos diferentes tempos/modos verbais e, relacionando-os com as classes aspectuais atestadas, à descrição dos seus valores semânticos e pragmáticos; listaremos igualmente os adverbiais temporais presentes no texto e explicitaremos a sua relevância na expressão de valores de duração e de ordenação temporal relativa.

Nesta receita, regista-se a ocorrência de dezasseis formas verbais: onze no presente do conjuntivo, três no particípio passado[12] e duas no infinitivo.

O presente do conjuntivo é a forma verbal de base. Em termos pragmáticos, os enunciados em que ocorre esta forma verbal constituem actos ilocutórios directivos, uma vez que o presente do conjuntivo é usado como forma supletiva do imperativo quando o destinatário é invocado com forma de tratamento de 3.ª pessoa. Trata-se, portanto, de frases imperativas, as quais são invariavelmente orientadas para o futuro.

Também o infinitivo não flexionado e o presente do indicativo (na terceira pessoa do singular e com sujeito indeterminado) podem ocorrer em receitas de culinária como formas verbais de base. Em cada receita, geralmente é adoptada uma e uma só forma verbal que ocorre sistematicamente como núcleo de sintagma verbal das orações principais. Por vezes, todavia, verifica-se uma oscilação na selecção das formas verbais; na obra de que foi extraído o texto em análise, detectámos cinco casos de ocorrências, na mesma receita, quer do presente do conjuntivo, quer do infinitivo, como núcleo de sintagma verbal de oração principal. Ora, «o infinitivo, na sua forma invariável, é especialmente usado quando o destinatário do acto ilocutório directivo não é específico»[13], pelo que a hesitação na escolha do tempo/modo verbal de base decorre do facto de que as receitas têm um alocutário indeterminado, mesmo quando o tempo/modo verbal seleccionado é o presente do indicativo ou o presente do conjuntivo.

Do ponto de vista das classes aspectuais, as formas no presente do conjuntivo integram-se em enunciados que configuram eventos prolongados, situações que se caracterizam por serem dinâmicas, durativas e télicas. Há, no entanto, duas excepções, ambas com a mesma forma verbal: *deixe [a massa] repousar durante 10 minutos*[14] e *deixe ao frio*; nestes casos, estamos em presença de predicados de evento instantâneo.

Quanto às três formas de particípio passado, as orações em que ocorrem descrevem estados, enquanto as duas formas de infinitivo – *obter* e *repousar* – estão incluídas em proposições que referem, respectivamente, um evento instantâneo e um evento prolongado.

Deste modo, em dezasseis estados de coisas referidos, dez são da classe aspectual dos eventos prolongados, três da classe dos eventos instantâneos e três da classe dos estados. Verifica-se, portanto, o predomínio de situações da classe dos eventos, estados de coisas com fronteira temporal à direita, o que é determinante para a sua ordenação relativa. Quanto às situações da classe dos estados, na medida em que são resultantes de eventos que o leitor é instigado, ainda que indirectamente, a realizar, revelam-se igualmente importantes para a ordenação das situações, embora de modo diverso, como veremos.

É a linearidade do discurso, associada ao predomínio de ocorrências dos predicados de evento, que promove a ordenação sequencial das situações descritas. Vejamos este segmento textual:

[...] *retire o papel vegetal e barre a massa com doce. Enrole imediatamente* [...]

Em primeiro lugar, o destinatário retira o papel vegetal; depois, barra a massa com doce; de seguida, enrola a massa, e assim sucessivamente. Configurando predicados da classe dos eventos prolongados, isto é, estados de coisas durativos delimitados à direita, verifica-se a deslocação sucessiva do ponto de referência, pelo que há progressão temporal. A interpretação de sequencialidade deve-se ao facto de a fronteira inicial de um evento **b)** (*barre a massa com doce*, por exemplo) se localizar necessariamente num intervalo de tempo posterior ao do ponto de culminação de um evento **a)** (*retire o papel vegetal*). Deste modo, a ordenação sequencial, típica da receita de culinária, tem origem no carácter linear do discurso e no facto de a estrutura temporal das situações referidas incluir uma fronteira temporal à direita[15].

Consequentemente, verifica-se a existência de isomorfismo na ordenação das situações no discurso e no plano da realidade. A temporalidade básica da receita de culinária consiste na indicação de *n* eventos prolongados não ancorados no eixo do tempo, ordenados sequencialmente e cuja duração é marcada por adjuntos adverbiais temporais, sempre que se torna necessário explicitá-la.

As excepções à ordenação sequencial são atestadas, na receita em análise, com a ocorrência do particípio passado. As três formas de particípio passado registadas (*papel vegetal untado*, *forno previamente aquecido* e *pano polvilhado*) configuram, na dimensão pragmática do seu significado, actos ilocutórios directivos indirectos. De facto, o leitor não é directamente incitado (como acontece com as indicações fornecidas por formas verbais no presente do conjuntivo) a untar o papel vegetal, a aquecer o forno ou a polvilhar o pano. São apontados os estados resultantes desses eventos, pelo que o leitor infere que deverá realizar os actos que originam os referidos estados.

Simultaneamente, as formas de particípio passado promovem, na receita em análise, a inversão temporal dos estados de coisas que referem. Em *forre o tabuleiro do forno com papel vegetal untado com manteiga e farinha*, são dadas duas indicações ao leitor: **a)** forrar o tabuleiro com papel vegetal e **b)** untar o papel vegetal com manteiga e farinha[16]. Surgem no discurso por esta ordem, mas referem duas operações a realizar numa sequência inversa àquela em que ocorrem no texto: primeiro o leitor deve **b)** untar o papel vegetal com manteiga e farinha e só depois pode **a)** forrar o tabuleiro do forno com esse papel. A dimensão semântica do significado do particípio passado (a anterioridade), associada ao facto de a oração em que se integra ocorrer, no discurso, em posição posterior à forma verbal que constitui o núcleo do sintagma verbal da oração principal, origina a quebra da regra do isomorfismo[17].

Na sequência *forno previamente aquecido a 200º*, o particípio passado ocorre com um advérbio de tempo que localiza, de modo vago, um estado resultante (*forno aquecido a 200º*) num intervalo de tempo anterior ao início do evento prolongado *cozer durante 8 minutos*. De facto, o advérbio *previamente* é um localizador temporal relativo a uma situação referida no contexto. Todavia, parece-nos que é, neste caso, redundante, limitando-se a reforçar a ideia de anterioridade, o que se comprova pelo enunciado seguinte do qual o advérbio foi excluído: *coza durante 8 minutos, em forno aquecido a 200º*; ocorra ou não com o advérbio *previamente*, o particípio passado localiza o estado descrito num intervalo de tempo anterior ao da indicação *coza durante*

8 minutos. Por outras palavras, em ambos os casos, o forno já deverá estar aquecido a 200º antes de se inserir a massa. Esta interpretação é apoiada pelos outros enunciados em que ocorrem formas verbais no particípio passado; em *papel vegetal untado* e em *pano polvilhado*, não é necessário o uso do advérbio *previamente* para se obter uma leitura de anterioridade. A ocorrência do advérbio, contudo, previne eventuais dificuldades na interpretação, evitando a possibilidade de uma leitura ambígua[18].

O advérbio *imediatamente* ocorre com um predicado cujo valor aspectual básico é de evento prolongado (*enrole [a massa] imediatamente*); neste caso, o seu uso serve para enfatizar a ideia de que, entre o ponto terminal do evento *barrar a massa com doce* e a fronteira inicial do evento *enrolar [a massa]*, o intervalo de tempo deve ser mínimo. Este advérbio constitui, por isso, um modificador de intensificação do acto ilocutório directivo[19].

Ocorrem, nesta receita, outros adverbiais temporais que desempenham uma função diferente quer da ordenação relativa das situações (como *previamente*), quer da intensificação do acto ilocutório directivo (como *imediatamente*). Os três adverbiais durativos atestados (*durante 8 minutos*, *durante 10 minutos* e *até obter um creme esbranquiçado*) especificam a duração das acções a praticar.

Todos estes adverbiais ocorrem em enunciados que referem eventos prolongados (*bata os ovos com as hermesetas até obter um creme esbranquiçado, coza durante 8 minutos, [deixe a massa] repousar durante 10 minutos*)[20] e explicitam a duração do intervalo de tempo de cada um dos estados de coisas, quer pela referência a quantidades de tempo, quer pela associação a uma outra situação que se constitui como ponto de culminação do estado de coisas relevante[21]. Os adverbiais *durante 8 minutos* e *durante 10 minutos* associam quantidades de tempo às situações *cozer [a massa]* e *repousar*, expressando, assim, a duração do intervalo de tempo em que devem ocorrer. O adverbial *até obter um creme esbranquiçado* indica um evento instantâneo que marca a fronteira temporal final da situação dinâmica, durativa e télica *bater os ovos com as hermesetas*.

Verifica-se, portanto, a ausência de adverbiais temporais que procedam à ancoragem das situações referidas no eixo do tempo. Da não ocorrência destes adverbiais e do predomínio do presente do conjuntivo com valor de imperativo (por definição, orientado para o futuro) resulta o facto de a temporalidade da receita de culinária estar limitada à ordenação relativa entre os estados de coisas indicados. Deste modo, assume particular relevância a delimitação temporal das situações, seja ela intrínseca aos estados de coisas (como no caso dos predicados com valor básico inicial de evento prolongado), seja conferida pela coocorrência com adverbiais temporais (como no caso dos predicados com valor básico inicial de actividade). Tratando-se de um género discursivo em que a sequencialidade é um factor determinante para a obtenção da finalidade proposta, é importante que as situações referidas sejam temporalmente delimitadas, porquanto a interpretação de sequencialidade se deve à sucessão de estados de coisas com fronteiras temporais à direita.

4. Conclusões

Nesta secção final, sistematizamos as principais ideias que emergiram ao longo da investigação efectuada.

Começámos por defender, na sequência da teorização de Adam (1992), que a receita de culinária configura um género discursivo que actualiza o protótipo da sequência descritiva. Embora

apresente propriedades comuns aos tipos narrativo e descritivo, considerámos que asua macro-estrutura (com as operações de identificação, de enumeração das partes e de relacionamento entre elas) aproxima a receita do protótipo da sequência descritiva. Reconhecemos, todavia, que a receita constitui um género discursivo com propriedades específicas e não é redutível à descrição de um objecto ou de uma paisagem. A mesma reflexão se aplica, aliás, a outros textos de instruções, como as indicações de montagem ou as regras de jogos.

Nas receitas de culinária, não se procede à localização das situações no eixo do tempo. A sua temporalidade limita-se à ordenação relativa dos estados de coisas, para o que concorrem as classes aspectuais, as formas verbais, os adverbiais temporais e o carácter linear do discurso.

Verificámos que três tempos/modos verbais de base podem ocorrer nestes textos (o presente do conjuntivo, o presente do indicativo e o infinitivo não flexionado) e que predominam os predicados da classe aspectual dos eventos prolongados. Associados à linearidade do discurso, resulta destes factos a interpretação dos eventos referidos segundo uma ordem sequencial e isomórfica entre os planos do discurso e da realidade. Observámos, na receita analisada, a ocorrência de actos ilocutórios directivos directos (nos enunciados no presente do conjuntivo) e de actos ilocutórios directivos indirectos (quando ocorrem formas verbais no particípio passado). Sublinhámos a dimensão semântica do significado do particípio passado (em todas as suas ocorrências, integrado em orações adjectivas reduzidas), tendo sido apontados três casos de inversão temporal com origem no seu uso. Constatámos, deste modo, que uma análise completa do significado das formas verbais não dispensa um quadro teórico que contemple as dimensões semântica e pragmática do significado.

Comprovámos, por fim, que os adverbiais temporais presentes no texto estudado desempenham diferentes funções semântico-pragmáticas: ordenam as situações referidas, especificam a sua duração e modificam o grau de intensidade do acto ilocutório directivo.

Notas

* Agradeço à Prof.ª Ana Cristina Macário Lopes os seus comentários a uma primeira versão deste artigo. Eventuais lapsos que ele contenha são, naturalmente, da minha responsabilidade.

[1] Adam e Petitjean (1989: 97).

[2] Recorde-se, contudo, os casos de relatos de acontecimentos desportivos, nos quais há uma relação de quase simultaneidade entre o intervalo de tempo em que os eventos ocorrem e aquele em que são narrados.

[3] Cf. a teoria da delimitação temporal (no original, *théorie du bornage*) de Monika Kozlowska (1997).

[4] Adam (1992: 50).

[5] Propomos as designações de identificação e de listagem em vez da tradução literal dos termos usados por Adam (1992) (respectivamente, *ancrage* e *aspectualisation*) devido à ambiguidade que eles carreiam numa análise da temporalidade em sequências de natureza descritiva. De facto, ancoragem e aspectualização remetem, na nomenclatura utilizada em português, para valores de tipo temporal e aspectual. Ora, não são manifestamente estes os valores que estão em jogo no plano da macro-estrutura das sequências descritivas.

[6] As descrições de acções ordenadas têm em comum com o protótipo narrativo o facto de conterem predicados de evento sequencialmente ordenados, verificando-se, em ambos os casos progressão temporal, como já foi assinalado. Todavia, Adam e Petitjean (1989) revelam motivações de natureza simultaneamente cognitiva e macro-estrutural para a distinção entre narrativas e descrições de acções: «nous faisons l'hypothèse qu'une séquence de D[escription d']A[ctions] est plus difficilement mémorisable qu'une séquence narrative par le fait qu'on ne peut, à aucun moment de la lecture, tasser l'information donnée [...]. Dans ce type de séquence [description d'actions], tout est d'une égale importance, tout est porté au premier plan», Adam e Petitjean (1989: 163). Esta última reflexão decorre da já assinalada ausência de formas verbais no pretérito imperfeito e no pretérito mais-que-perfeito.

[7] Cf. Kleiber (1993). O autor caracteriza a noção revista de protótipo nos seguintes termos: os diferentes exemplares de uma mesma categoria são reunidos segundo uma relação de "semelhança de família", já não como representação mental da categoria mas apenas como efeito. Nesta versão, o conceito de protótipo pode alargar-se às categorias não homogéneas referencialmente, na medida em que recobre diferentes configurações e é concebido como um fenómeno de superfície. Passou-se, segundo Kleiber, de uma versão mono-referencial a uma versão polissémica ou multicategorial do protótipo. Perspectivadas nestes termos, é plausível conceber a receita de culinária e a descrição de uma pessoa, de uma paisagem ou de um objecto como efeitos prototípicos de uma mesma estrutura categorial profunda.

[8] Cf. Adam (2001). Outras características, menos relevantes para a análise que pretendemos efectuar, são a presença de imagens alusivas ao resultado final esperado, a segmentação tipográfica (que distingue o título, a lista de ingredientes e as acções que o destinatário deverá executar), e a existência de recomendações relativamente a outros modos de realizar o macro-acto em questão ou de apresentar o resultado final.

[9] Tanto o presente do conjuntivo, como o presente do indicativo ocorrem sempre flexionados na 3.ª pessoa do singular.

[10] Adam e Petitjean (1989: 45).

[11] Michel, *Doce prazer sem pecado*, Porto, Edições Asa, p. 62. A receita inclui outras indicações com o recurso a símbolos como dois cifrões (custo médio) e dois garfos (grau de dificuldade médio); refere ainda o tempo de preparação (quinze minutos) e o tempo de cozedura (oito minutos), fornecendo, assim, o horizonte temporal de preparação do doce em causa. Na página seguinte, a fotografia dá uma ideia mais precisa do resultado passível de ser obtido.

[12] Contabilizámos formas de particípio passado nos exemplos seguintes: *papel vegetal untado, forno previamente aquecido* e *pano polvilhado*; no caso de *creme esbranquiçado*, estamos em presença de um adjectivo deverbal. Ignacio Bosque (1999) apresentou critérios de natureza diversa (morfológica, sintáctica e semântica) para os distinguir. Resumidamente, os adjectivos referem propriedades de objectos, enquanto os particípios passados designam estados resultantes de acções que se exerceram sobre os objectos em causa. Os particípios passados mantêm as propriedades sintácticas dos verbos correspondentes; por conseguinte, podem ocorrer com

complementos circunstanciais (*forno aquecido ontem, pano polvilhado com* Hermesetas Cristalizado) e, no caso dos verbos transitivos, são compatíveis com o complemento agente da passiva (*papel vegetal untado pelo João)*, o que não acontece com os adjectivos (** creme esbranquiçado pelo João, * creme esbranquiçado ontem, * creme esbranquiçado com a batedeira*).

[13] Matos (2003: 453).

[14] Neste enunciado, a oração principal refere uma situação da classe dos eventos instantâneos e a oração subordinada refere um estado de coisas da classe dos eventos prolongados.

[15] Cf. Kozlowska (1997).

[16] A análise sintáctica evidencia que o enunciado é composto por duas orações: uma oração principal e uma oração adjectiva reduzida (*untado com manteiga e farinha*) que serve de modificador do nome integrado no sintagma preposicional adjunto de sintagma verbal da oração principal.

[17] Também são atestados casos de inversão temporal quando uma oração subordinada temporal introduzida por *antes de* ocorre à esquerda da oração principal (*antes de confeccionar os crepes, incorpore na massa as pêras*).

[18] A mesma função é desempenhada pelos advérbios *anteriormente* e *já* quando coocorrem com o particípio passado em orações adjectivas reduzidas (*junte-os ao molho de escabeche anteriormente preparado*; *juntam-se [os coelhos] ao molho já engrossado*).

[19] Cf. Matos (2003: 459-460): «acentuam o valor de ordem das imperativas, advérbios de tempo como *já*, *imediatamente* que evidenciam a necessidade de execução da acção num futuro imediato».

[20] Um dos adverbiais temporais durativos (*durante 10 minutos*) ocorre com um predicado com valor básico inicial de actividade (*repousar*) e funciona como comutador aspectual. De facto, a actividade é temporalmente delimitada pelo adverbial, que lhe confere um ponto de culminação (dez minutos após o início da situação referida), observando-se, deste modo, uma transição da classe das actividades para a classe dos eventos prolongados.

[21] Cf. Móia (2003).

Bibliografia

ADAM, Jean-Michel (1987), "Textualité e séquentialité: l'exemple de la description", *Langue française* 74, p. 51-72.

ADAM, Jean-Michel (1990), *Éléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga.

ADAM, Jean-Michel (1992), *Les textes: types et prototypes*, 4.ᵉ éd., Paris, Éditions Nathan, 2001.

ADAM, Jean-Michel (2001), "Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui *disent de et comment faire*?", *Langages* 141, p. 10-27.

ADAM, Jean-Michel, e André PETITJEAN (1989), *Le texte descriptif*, Paris, Nathan.

BOSQUE, Ignacio (1999), "El sintagma adjetival. Modificadores y complementos del adjetivo. Adjetivo y participio", in BOSQUE, Ignacio, e Violeta DEMONTE (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. I, Madrid, Espasa Calpe, p. 217-305.

BOSQUE, Ignacio, e Violeta DEMONTE (Dir.) (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3 volumes, Madrid, Espasa Calpe.

KLEIBER, Georges (1993), "Prototype et prototypes: encore une affaire de famille", in DUBOIS, Danièle (Dir.), *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité*, Paris, CNRS, p. 103-129.

KOZLOWSKA, Monika (1997), "Bornage et ordre temporel", *Cahiers de linguistique française* 19, p. 345-368.

LOPES, Ana Cristina Macário (2003), "Elementos para uma análise semântica das construções com *já*", in CASTRO, Ivo, e Inês DUARTE (Org.), *Razões e emoção (Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus)*, vol. I, Lisboa, INCM, p. 411-428.

LOPES, Ana Cristina Macário, e Felicidade MORAIS (1999), "*Antes* e *depois*: elementos para uma análise semântica e pragmática", *Revista portuguesa de filologia*, vol. XXIII, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, p. 183-243.

MATEUS, Maria Helena Mira, *et alii* (2003), *Gramática da língua portuguesa*, 5.ª ed. revista e aumentada, Lisboa, Caminho.

MATOS, Gabriela (2003), "Frases imperativas", in MATEUS, Maria Helena Mira, *et alii*, *Gramática da língua portuguesa*, 5.ª ed. revista e aumentada, Lisboa, Caminho, p. 449-460.

MOENS, Marc (1987), *Tense, aspect and temporal reference*, (PhD. Diss.), Edinburgh, University of Edinburgh.

MÓIA, Telmo (2003), "Subdomínios de significação associados ao tempo – uma panorâmica geral", in CASTRO, Ivo, e Inês DUARTE (Org.), *Razões e emoção (Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus)*, vol. II, Lisboa, INCM, p. 95-127.

SILVA, Paulo Nunes da (2003), "A expressão de valores temporais numa sequência narrativa", *Vidya* 37, p. 179-195.

VENDLER, Zeno (1967), "Verbs and times", *Linguistics in philosophy*, Ithaca, Cornell University Press, p. 97-121.

Um estudo comparativo da Imprensa, Rádio e Televisão com os modelos PHIMA e ICDT

Ivo Dias de SOUSA e Nuno M. GUIMARÃES
(Universidade Aberta e Universidade de Lisboa)

Resumo

Este artigo tem como objectivo apresentar um estudo comparativo da imprensa, rádio e televisão. O estudo é realizado com base nos modelos PHIMA e ICDT que focam-se em diferentes aspectos. O primeiro modelo tem como principais dimensões a profundidade, horizontalidade, interactividade, multimédia e acessibilidade. Por sua vez, o ICDT foca-se em duas dimensões: sofisticação e customização.

Palavras-chave

Imprensa, rádio, televisão, comparação, ICDT, PHIMA

1. Introdução

A influência da imprensa, rádio e televisão nas nossas vidas fazem que o seu estudo e a sua influência nas nossas vidas seja importante. Estes meios de comunicação fazem parte da vida diária de muitos de nós; ler um jornal nos transportes públicos, ouvir rádio no carro e ver televisão em casa, são actos muito comuns [McLuhan, 1998; Jeanneney, 1996; Weiner, 1996]. De tal forma, que dispendemos várias horas, em média, com esses média.

Nós pensamos que o estudo comparativo aqui mostrado fornece uma perspectiva fresca desses três meios. Este estudo é elaborado com base nos modelos PHIMA [Sousa, 1998a, 1998b] e ICDT [Angehrn, 1997; Angerhrn e Meyer, 1997] concebidos inicialmente para serem aplicados na Internet. O modelo PHIMA foi concebido, originalmente, para saber o que é utilizado nas presenças na Internet. Por sua vez, o modelo ICDT tem como objectivo inicial determinar para quê e como são realizadas as presenças na Internet.

O estudo tem a finalidade de fornecer a posição relativa (e não absoluta) dos três meios de comunicação social entre si. Isso é realizado comparando os três meios em relação a diversos factores com importâncias diferenciadas tendo em conta os modelos PHIMA e ICDT.

O artigo tem, fundamentalmente, três partes. A primeira refere-se a questões metodológicas do estudo, sendo, nomeadamente, apresentados os modelos utilizados. Na seguinte, são discutidos os resultados do estudo referindo, designadamente, as suas limitações. Finalmente, as conclusões onde são tiradas as principais ilações deste estudo.

2. Metodologia

Neste ponto são tratadas as questões metodológicas relativas aos dois modelos, sendo os aspectos particulares de cada um deles abordados seguidamente.

A comparação é realizada com base em três órgãos hipotéticos; estes têm, à partida, diversos pressupostos. Uma das finalidades destes pressupostos é facilitar a sua comparação com o uso dos modelos PHIMA e ICDT. Sem os pressupostos a análise comparativa teria uma maior dificuldade visto que a balização das entidades seria extremamente complicada. Mais, outro fim dos pressupostos é garantir que a análise comparativa forneça uma imagem mais tradicional dos orgãos desses três diferentes meios sem atender à influência de inovações tecnológicas com influência nos mesmos. Levinson [1998; 1999], por exemplo, salienta que a televisão e, em menor escala, a rádio, estão a ganhar, graças ao progresso tecnológico, novas potencialidades[1] (que podem ou não utilizar como é o caso do serviço de teletexto) que podem alterar profundamente as características da suas emissões. Porém, preferiu-se realizar esta análise comparativa com as características mais tradicionais.

As pressuposições são as seguintes:

- o sinal dos orgãos representativos da rádio e da televisão é transmitido via herteziana terrestre para os consumidores finais e atinge precisamente a mesma área;
- sinal da rádio e da televisão é transmitido sem qualquer codificação que restrinja a sua recepção;
- as edições do orgão representativo da imprensa são distribuídos ao público dentro da área anteriormente referida tanto através de assinatura como através de lugares de venda ao público como quiosques e papelarias – fora da área, as sua edições são acessíveis apenas mediante assinatura;
- sinal do canal de televisão não tem associado um serviço de teletexto.

A análise comparativa é realizada com base em exemplos provenientes quer da literatura como da observação directa de casos reais; são essas as duas fontes que sustentam as notas comparativas dadas aos três tipos de comunicação social.

A estruturação de ambos os modelos é inspirada livremente na proposta para o PHIMA de Sousa [1998a, 1998b].

Tanto o modelo PHIMA como o ICDT são decompostos em elementos passíveis de comparação entre os três tipos de comunicação social. As classificações possíveis de atribuir a cada orgão para cada factor são 0 (zero), 1 (um), 2 (dois) e 3 (três). A nota 3 (três) significa que o orgão em causa supera os outros dois em relação a um determinado elemento. A nota 2 (dois) é atribuída quando um orgão seja superior a um e inferior a outro. Por sua vez, a classificação 1 (um) é dada quando um orgão está em terceiro lugar para um determinado elemento. Caso se verifiquem empates nas posições dadas aos diferentes orgãos num determinado factor, a classificação será uma média de duas ou três das notas atrás referidas[2]. Porém, se o factor em causa for inexistente para um determinado orgão, a classificação é 0 (zero).

As dimensões de ambos os modelos e os respectivos parâmetros têm a mesma ponderação por duas razões interligadas. Por um lado, considera-se a tarefa de dar ponderações diferentes assaz difícil, e varia de situação para situação. Por outro, as dimensões e os parâmetros estão interligadas. Deste modo, segmentam-se as dimensões o mais possível desde que tivessem importância suficiente para figurarem no modelo.

Cada dimensão divide-se (quando necessário) em diversos parâmetros, que, por sua vez, se decompõem-se em sub-parâmetros. Qualquer parâmetro deverá dividir-se, sempre que possível, em dois ou mais parâmetros do mesmo nível, quando tenham importância suficiente para isso – tal como acontece para as dimensões.

Os resultados da avaliação de cada dimensão são obtidos através da média dos seus parâmetros. Isto porque os parâmetros têm o mesmo peso em relação aos seus pares. Consequentemente, para uma dada dimensão (d_1) a fórmula a utilizar será:

$$d_1 = p_1 \times \frac{1}{n} + p_2 \times \frac{1}{n} + \ldots\ldots + p_n \times \frac{1}{n}$$

sendo n=nº de parâmetros da dimensão em causa
e p_i=classificação do parâmetro i (variando i de 1 a n)

O valor de cada parâmetro (caso tenha sub-parâmetros) é, também, o resultado da média dos seus sub-parâmetros.

2.1. PHIMA

O modelo PHIMA tem como propósito inicial avaliar o grau de aproveitamento das capacidades da Internet em relação a cinco dimensões: profundidade, horizontalidade, interactividade, multimédia e acessibilidade [Sousa, 1998a, 1998b]. Por outras palavras, é "um instrumento holístico comparativo entre as capacidades utilizadas num dado espaço de tempo, numa presença e as passíveis de utilização pela entidade responsável independentemente dos seus recursos" [Sousa, 1998b, p. 86]. Posteriormente, o mesmo modelo tem sido adaptado a outras áreas como bibliotecas digitais [Isaías, 2001] e a educação [Sousa e Vieira, 2000a, 2000b].

A profundidade é a dimensão que avalia os diferentes níveis do conteúdo complementar apresentados. Isto é, o conteúdo que se valoriza directamente entre si. Por sua vez, a dimensão horizontalidade pretende avaliar a abundância de conteúdo alternativo passível de escolha pelos utilizadores. Contextualizando, um jornal com mais entradas de conteúdo do que outro tem uma maior horizontalidade.

A dimensão interactividade tem a haver com a capacidade de agir sobre, ou influenciar-se reciprocamente. Sousa [1998a, 1998b] afirma que normalmente estão incluídos elementos associados à dimensão multimédia. Porém, o modelo PHIMA tem uma visão mais restritiva da interactividade por resultarem duas dimensões (interactividade e multimédia) com importância para figurarem nele. Assim, a dimensão multimédia aprecia o uso de texto, som e imagem. Sumariamente, alguns dos elementos que estão incluídos nesta dimensão são texto, imagens (nomeadamente, gráficos, desenhos e fotografias), aúdio e movimento (inclui animação e vídeo).

A última dimensão é a acessibilidade. Esta está relacionada com a velocidade útil de acesso (do ponto de vista do utilizador) aos conteúdos. Sousa [1998a, 1998b] dividiu a dimensão acessibilidade em dois parâmetros: acto de pesquisa e acesso "físico" ao conteúdo. No primeiro encontra-se em causa a forma de pesquisar o conteúdo por parte dos utilizadores. Já no segundo encontra-se em causa o tempo útil de acesso aos dados em relação aos utilizadores.

Seguidamente, é apresentada a árvore adoptada para o modelo PHIMA (*vide* tabela 1). A árvore é inspirada livremente em Sousa [1998a; 1998b] e na árvore proposta por Isaías [2001] para bibliotecas digitais, utilizando em casos específicos o trabalho de Chesebro e Bertelsen [1996], McLuhan [1998], Lombard e Ditton [1997] e Hoffman e Novak [1996].

a) Profundidade
A1) Simultaneidade
A2) Tipo de Conteúdo
a21) Palavras
a211) Falada
a212) Escrita
a22) Imagens
a23) Som
b) Horizontalidade
B1) Conteúdo alternativo disponível ao mesmo tempo
c) Interactividade
C1) Número de *inputs* do utilizador que os meios aceitam e ao qual respondem
c11) Forma
c12) Conteúdo
c2) Número e tipo de características de uma apresentação que são passíveis de serem alteradas pelo utilizador
c21) Forma
c22) Conteúdo
C3) Grau da mudança possível das características de cada experiência ou apresentação
c31) Forma
c32) Conteúdo
C4) Grau de correspondência entre o tipo de *input* do utilizador e a forma de resposta do meio
c41) Forma
c42) Conteúdo
C5) Velocidade com que o meio responde aos *inputs* dos utilizadores
c51) Forma
c52) Conteúdo
d) Multimédia
D1) Uso de texto
D2) Uso de som
D3) Uso de imagens
e) Acessibilidade
E1) Velocidade de Actualização
E2) Condições de Acesso
e21) Custos Financeiros
e211) Aparelhos de Recepção
e212) Compra de Conteúdo
e22) Geografia
e221) Abrangência Geográfica
e221) Locais de Acesso
e23) Permanência
E3)Atenção

Tabela 1 – Árvore do Modelo PHIMA relativa à análise comparativa dos três tipos de comunicação social "tradicional"

2.2. ICDT

O modelo ICDT foi concebido inicialmente para fornecer uma estrutura sistemática para identificar e classificar estratégias empresariais na Internet [Angehrn, 1997; Angehrn e Meyer, 1997]. A estrutura sistemática do modelo ICDT assenta na divisão das oportunidades empresariais da Internet em quatro espaços virtuais distintos: informação, comunicação, distribuição e transacção. O espaço virtual de informação consiste nos canais da Internet, através das quais as entidades económicas podem mostrar informação sobre si próprias, e os produtos e serviços que oferecem. Já o espaço virtual de distribuição tem a haver com a capacidade da Internet ser um canal de distribuição dos produtos e serviços que podem ser digitalizados e transmitidos através dela. Por sua vez, o espaço virtual de comunicação representa a capacidade da Internet ser utilizada "pelos agentes económicos para trocar ideias e experiências, influenciar opiniões, negociar potenciais colaborações, fazer *lobbing*, estabelecer relações e criar diferentes tipos de relações" [Angehrn, 1997, p. 363]. Finalmente, o espaço virtual de transacções consiste na capacidade de utilizar a Internet para realizar "transacções formais de negócios como encomendas, envios e pagamentos" [p. 363].

No modelo ICDT para cada espaço virtual são consideradas duas dimensões: nível de sofisticação e de customização [Angehrn, 1997; Angehrn e Meyer, 1997]. A sofisticação mostra o grau de exploração de características específicas da Internet enquanto a customização reflecte o nível para o qual o meio é utilizado para fornecer serviços individualizados dos utilizadores.

Em suma, a estrutura de análise do modelo ICDT assenta em quatro espaços virtuais distintos (informação, comunicação, distribuição e transacção) decompostos em duas dimensões: sofisticação e customização [Angehrn, 1997]. O modelo ICDT pretende, dessa forma, apreciar as estratégias na Internet, sobretudo, de entidades empresariais.

Contudo, na análise comparativa em causa, o âmbito de utilização do modelo é, consideravelmente, reduzido. A análise com base nos quatro espaços virtuais que dão nome ao modelo[3] é colocada de lado. Assim, a análise comparativa dos três tipos de comunicação social incide sobre as dimensões sofisticação e customização. No entanto, apesar disso, são realizadas no ponto dedicado à análise dos resultados algumas considerações sobre os quatro espaços virtuais em relação aos três meios

A opção referida no parágrafo anterior deve-se ao facto do modelo ICDT ser particularmente adequado para a análise de estratégias empresariais de entidades individualizadas na Internet. Desta forma, a mudança de objecto de análise causa problemas na sua utilização que são minimizados com o seu uso parcial.

A mudança do objecto de estudo reflecte-se de duas formas. Por um lado, não são analisadas entidades individualizadas, o que o modelo ICDT está originalmente preparado para fazer. Por outro lado, são comparados três meios distintos e não somente um.

A sofisticação é entendida por Angehrn [1997] como o grau de exploração das características específicas da Internet. Aqui, salienta-se um outro aspecto. Compara-se em termos relativos a sofisticação dos três meios a respeito de um conjunto de factores. Nesse sentido, a sofisticação é dividida em dois parâmetros: apresentação e controlo dos utilizadores da mesma. Por outras palavras, a sofisticação do conteúdo disponibilizado e a forma como os utilizadores o influenciam.

A apresentação é ainda dividida em imagens e sons. Desta forma, este parâmetro, ao contrário da dimensão multimédia, na análise comparativa com recurso ao modelo PHIMA, não inclui o texto. Isto sucede porque a dimensão multimédia é vista do ponto de vista dos utilizadores,

enquanto a sofisticação da apresentação é um valor em si mesmo. Consequentemente, não é criado um sub-parâmetro para o texto.

Por sua vez, a customização é percebida por Angehrn [1997] como o nível de utilização da Internet para fornecer serviços individualizados aos utilizadores. Neste ponto, a customização é entendida como a adequação relativa do conteúdo à audiência dos três meios em função de um conjunto de factores.

Bachman [1995] destaca três factores interligados como importantes na adequação do conteúdo da comunicação social à sua audiência (tempo, geografia preferência temáticas da audiência] que são escolhidos como parâmetros da customização. O tempo refere-se à velocidade com que o meio responde a novos acontecimentos. A geografia alude à capacidade do meio segmentar o seu conteúdo por áreas geográficas. O último factor refere-se à aptidão do meio em satisfazer as preferências de temas dos diferentes segmentos de público num dado momento.

Desta forma, a árvore utilizada para o modelo ICDT é a seguinte:

a) Sofisticação
A1) Apresentação
A11) Imagens
A12) Som
A2) Controlo dos utilizadores sobre a apresentação
b) Customização
B1) Tempo
B2) Geografia
B3) Preferências temáticas das audiências

Tabela 2 – Árvore do Modelo PHIMA relativa à análise comparativa dos três tipos de comunicação social "tradicional"

3. Análise dos Resultados

Seguidamente serão apreciados os resultados da análise comparativa anteriormente realizada em relação aos níveis superiores. Esta apreciação dos resultados é limitada por três factores. Primeiro, os resultados são baseados na posição relativa dos três tipos de comunicação social em análise e não em diferenças em termos absolutos. Isso significa que nesta análise comparativa, uma pequena diferença num dado critério entre os três tipos de comunicação social é tão valorizado como grandes dessemelhanças noutros factores. Segundo, a árvore realizada para esta fase do estudo. As opções efectuadas na criação da árvore foram realizadas com o intuito de serem o mais consensuais. Contudo, outros investigadores com base na mesma ou noutra informação, poderiam tomar opções diferentes, com maior ou menor influência nos resultados. Terceiro, os diversos pressupostos à partida (por exemplo, transmissão de sinal de rádio e televisão via herteziana terrestre) na análise comparativa favorecem a classificação da imprensa em relação à rádio e a televisão.

PHIMA

Os resultados da análise comparativa dos três meios com o modelo PHIMA permite uma visão global das suas características. Na tabela 3 encontramos os principais resultados (dimensões e respectivos resultados agregados) da análise comparativa dos três tipos de comunicação social. Os resultados agregados colocam a televisão em primeiro lugar, seguida proximamente da imprensa, com a rádio a uma distância significativa.

	Imprensa	Rádio	Televisão
a) Profundidade	2.08(3)	1.125	2.291(6)
a1) Simultaneidade	3	1	2
a2) Tipo de Conteúdo	1.1(6)	1.25	2.58(3)
a21) Palavras	1.5	1.25	2.25
a211) Falada	0	2.5	2.5
a212) Escrita	3	0	2
a22) Imagens	2	0	3
a23) Som	0	2.5	2.5
b) Horizontalidade	3	1	2
b1) Conteúdo alternativo disponível ao mesmo tempo	3	1	2
c) Interactividade	1.5	1.2	1.3
c1) Número de *inputs* do utilizador que os meios aceitam e ao qual respondem	1.5	1.25	1.25
c11) Forma	0	2.5	2.5
c12) Conteúdo	3	0	0
c2) Número e tipo de características de uma apresentação que são passíveis de serem alteradas pelo utilizador	1.5	1	1.5
c21) Forma	0	2	3
c22) Conteúdo	3	0	0
c3) Grau da mudança possível das características de cada experiência ou apresentação	1.5	1.25	1.25
c31) Forma	0	2.5	2.5
c32) Conteúdo	3	0	0
c4) Grau de correspondência entre o tipo de *input* do utilizador e a forma de resposta do meio	1.5	1.25	1.25
c41) Forma	0	2.5	2.5
c42) Conteúdo	3	0	0

c5) Velocidade com que o meio responde aos *inputs* dos utilizadores	1.5	1.25	1.25
c51) Forma	0	2.5	2.5
c52) Conteúdo	3	0	0
d) Multimédia	1.(6)	0.8(3)	2.5
d1) Uso de texto	3	0	2
d2) Uso de som	0	2.5	2.5
d3) Uso de imagens	2	0	3
e) Acessibilidade	1.(4)	2.(3)	1.(8)
e1) Velocidade de Actualização	1	2.5	2.5
e2) Condições de Acesso	2.(3)	1.5	1.1(6)
e21) Custos Financeiros	2	2.25	1.75
e211) Aparelhos de Recepção	3	2	1
e212) Compra de Conteúdo	1	2.5	2.5
e22) Geografia	2	2.25	1.75
e221) Abrangência Geográfica	3	2	1
e221) Locais de Acesso	1	2.5	2.5
e23) Permanência	3	0	0
e3) Atenção	1	3	2
Resultados Agregados	1,93(8)	1,298(3)	1,996(1)

Tabela 3 – Resultados detalhados da Análise Comparativa dos três tipos de comunicação social "tradicional" (PHIMA)

	Imprensa	Rádio	Televisão
Profundidade	2,083333	1,125	2,291(6)
Horizontalidade	3	1	2
Interactividade	1,5	1,2	1,3
Multimédia	1,(6)	0,8(3)	2,5
Acessibilidade	1,(4)	2,(3)	1,(8)88888
Resultados Agregados	1,93(8)	1,298(3)	1,996(1)

Tabela 4 – Principais Resultados da Análise Comparativa dos três tipos de comunicação social "tradicional" (PHIMA)

As posições relativas dos diferentes meios, nas cinco dimensões do modelo PHIMA são reveladoras dos respectivos resultados agregados (*vide* tabela 4). A rádio tem o primeiro lugar na acessibilidade, ocupando o último lugar nas restantes dimensões. Por sua vez, a televisão tem o primeiro lugar em duas dimensões (profundidade e multimédia), tendo o segundo lugar nas restantes. A imprensa tem o lugar cimeiro na horizontalidade e interactividade, o segundo na profundidade e multimédia, e o último na acessibilidade.

O último lugar da rádio nos resultados agregados é explicado por duas razões. Por um lado, não tem as mais-valias da tangibilidade da imprensa como sucede na dimensão horizontalidade. Por outro lado, diferencia-se da televisão pela ausência de imagem. Isso leva a que a imprensa tenha o primeiro lugar isolado somente num dos factores finais da árvore (atenção da dimensão acessibilidade), e que em vários outros a sua classificação seja 0 (zero), visto não possuir as capacidades necessárias.

A rádio, consequentemente, ocupa o último lugar em quatro dimensões, sendo a acessibilidade a excepção. O primeiro lugar da rádio na acessibilidade é justificado, em grande parte, por utilizar apenas som, que é uma mais valia em relação à televisão nesta dimensão. Deste modo, a rádio tem várias características vantajosas em relação à acessibilidade quando comparada com a televisão. Uma delas é o preço dos seus aparelhos de recepção tender a ser mais pequeno devido a menores exigências tecnológicas [Matelski, 1995; Levinson, 1998]. Outra, é o facto da radio exigir uma menor atenção por utilizar somente som [Bachman, 1995; Donnelly, 1996], o que permite a recepção de conteúdo por parte dos ouvintes em situações como a condução de veículos e a trabalhar [Bachman, 1995].

A televisão é, dos três meios, o mais exigente tecnologicamente, por aliar o som e a imagem [Levinson, 1998]. De certa forma, a televisão pode ser considerada como um *upgrade* da rádio. A televisão obtêm melhores classificações do que a rádio nas diversas dimensões, com excepção da acessibilidade. Isso permite a televisão ter a primeira posição nos resultados agregados, como ocupar o primeiro lugar na profundidade e multimédia e o segundo lugar nas restantes dimensões; a televisão é, deste modo o meio com resultados menos dispares nelas.

ICDT

Na tabela 5 estão os resultados detalhados e agregados das dimensões sofisticação e customização. A posição relativa dos três meios nos resultados agregados é diversa da referente ao modelo PHIMA. A televisão ocupa o primeiro lugar, mas o segundo é ocupado pela rádio em detrimento da imprensa. Desta forma, os resultados agregados das duas dimensões respeitam a posição dos três meios, como é defendido por Jeanneney [1996] e Levinson [1998], em termos de exigência técnica. Por outras palavras, os meios electrónicos de massas (rádio e televisão) requerem à partida uma maior capacidade técnica para funcionar do que a imprensa. Dos dois meios electrónicos de massas, a televisão é mais exigente visto transmitir tanto som como imagem, o que não acontece com a rádio.

	Imprensa	Rádio	Televisão
a) Sofisticação	1	1.875	2.625
a1) Apresentação	1	1.25	2.75
a11) Imagens	2	0	3
a22) Som	0	2.5	2.5
a2) Controlo dos utilizadores sobre a apresentação	1	2.5	2.5
b) Customização	2.(3)	2	1.(6)
B1) Tempo	1	3	2
B2) Geografia	3	2	1
b3) Preferências temáticas das audiências	3	1	2
Resultados Agregados	1.(6)	1.9375	2.1458(3)

Tabela 5 – Resultados da Análise Comparativa dos três tipos de comunicação social "tradicional" (ICDT)

Naturalmente, a posição relativa dos três meios na dimensão sofisticação é a mesma dos resultados agregados: televisão, rádio e imprensa. A televisão ocupa o primeiro lugar sozinha ou em conjunto com a rádio em qualquer parâmetro ou sub-parâmetro. Essa situação acontece não só por ser o meio mais completo em termos do parâmetro apresentação ao possuir imagens e som, como por ter as características de um meio electrónico em relação ao controlo dos utilizadores sobre a apresentação. A diferença de pontuação nesta dimensão entre a rádio e a imprensa é explicada, sobretudo, pela classificação no parâmetro controlo dos utilizadores sobre a apresentação visto no outro terem resultados semelhantes. Neste parâmetro, a rádio tem o primeiro lugar em conjunto com a televisão devido às suas características de meio electrónico de massas.

Na dimensão customização a posição relativa dos meios é a inversa com a imprensa em primeiro lugar, a rádio em segundo e a televisão em terceiro. Esta classificação atenua nos resultados agregados, os efeitos da pontuação na dimensão sofisticação, mas sem modificar as posições relativas. Contudo, os resultados da customização em relação à sofisticação sugerem a existência de um *trade-off* (relação inversa) entre essas dimensões. Por outras palavras, um maior grau de sofisticação significa um menor nível de customização (e vice-versa). Isso é, provavelmente, explicado por dois factores. Primeiro, a sofisticação da rádio e televisão devido ao seu sinal ser transmitido via herteziana, dificulta a sua customização. Segundo, a capacidade da televisão em transmitir tanto imagens como som leva a que tenha uma menor flexibilidade na sua programação [Bachman, 1995; Matelski, 1995]. Fenómeno esse, que diminui o grau de customização da televisão em relação à rádio.

Os orgãos da imprensa, rádio e televisão podem, tal como os da Internet actuar nos quatro espaços virtuais. Porém, a actuação dos orgãos dos meios de massas é limitada pela impossibilidade destacada, nomeadamente por Hoffman e Novak [1996], de haver resposta dos receptores, ao contrário do que sucede na Internet. Isso leva a que os órgãos desses meios não possam realizar algumas das funções possíveis na Internet nos espaços virtuais, em geral, e nos de transacção e comunicação, em particular. Nestes dois últimos espaços virtuais, a interacção com os receptores assume particular importância.

Os três meios actuam no espaço virtual informação. Por outras palavras, disponibilizam informação sobre si próprios e as respectivas actividades. A televisão é dos três meios, talvez, o que explora mais intensivamente este espaço virtual. Não só as estações apresentam, por sistema, os horários e exertos dos seus programas como chegam a realizar programas sobre eles[4]. Disponibilizam também moradas físicas, número de telefones e endereços de *sites*[5] e de correio electrónico para que os receptores possam intervir mesmo em directo nos programas. Mais, é habitual nos programas apresentar a ficha técnica dos programas com as entidades (e respectivas funções) que participaram na sua execução. A rádio utiliza este espaço virtual sem os benefícios da imagem, nomeadamente, quanto à horizontalidade. Os orgãos da imprensa, beneficiando da sua maior horizontalidade, tendem a apresentar não só índices e descrições dos artigos da actual e futuras edições como uma lista exaustiva das pessoas que compõem a equipa editorial bem como as morada(s) física(s), telefones, faxes, endereços de correio electrónico e respectivos *sites*.[6]

Os órgãos da imprensa, rádio e televisão actuam também no espaço virtual comunicação, nomeadamente, sobre os formatos de debate, entrevistas e/ou artigos de opinião. Porém, a sua actuação neste espaço virtual é condicionada por dois aspectos. Primeiro, é o já referido facto do conteúdo só fluir numa direcção [Hoffman e Novak, 1996]. Eventuais reacções dos receptores têm de seguir por outros meios como o telefone e a Internet. Segundo, como realça Bastos [2000], o espaço quer em termos de tempo para as emissões de rádio e televisão como o número de páginas das edições é limitada. Logo, o número de intervenientes neste espaço virtual é reduzido, obrigando à escolha de um conjunto limitado de pessoas.

Os orgãos da rádio e imprensa têm (crêm os autores deste artigo), uma maior tendência para incorporar *inputs* dos comuns dos receptores. Por exemplo, existem estações de rádio como a TSF em Portugal onde, numa base diária, os receptores podem expressar a opinião em programas de debate. Por sua vez, na imprensa existem publicações onde são transcritas diariamente um conjunto de cartas escolhidas das enviadas pelos leitores. Já a televisão, de acordo com Donnelly [1996], é dos três meios o que tem maior capacidade para influenciar a opinião dos receptores ao fazer uso coordenada de som e imagem em movimento.

A distribuição de conteúdo é a razão de ser da imprensa, rádio e televisão [McLuhan, 1998; Levinson, 1998]. Consequentemente, a actuação no espaço virtual distribuição é de vital importância. McLuhan [1998], numa perspectiva ocidental, considera que esses três meios de massas, as "más" notícias apresentadas pelos jornalistas são uma forma de vender as "boas" notícias (publicidade), considerando que os receptores não consomem estas últimas sem as primeiras. Na imprensa existem excepções com a existência de publicações constituídas essencialmente por anúncios[7].

A actuação possível dos três meios de massas no espaço virtual transacção é muito limitada quando comparada com a Internet, devido à sua incapacidade, destacada por Hoffman e Novak [1996], de interagir com os receptores. Ou seja, é possível através dos três meios propor aos

receptores a realização de transacções mas não a concretização das mesmas através deles. Para tal é necessário a utilização de outros meios (o telefone, por exemplo) para as concretizar.

A imprensa é, provavelmente, dos três meios o que permite uma actuação mais intensa neste espaço virtual, visto ser tangível como saliente Bachman [1995]. A tangibilidade permite que sejam cortadas ou destacadas notas de encomenda[8] (nomeadamente relativas às próprias assinaturas das publicações onde se inserem) para posterior envio através do correio físico. Mais, a tangibilidade permite a enumeração de informações relativas a transacções que podem ser processadas ao ritmo de cada leitor [Belch e Belch, 1995].

A não-tangibilidade da rádio e da televisão prejudica o início de transacções formais visto necessitar para a sua concretização que os receptores apontem ou, pelo menos, memorizem as condições propostas, nomeadamente, em relação ao preço e meios de pagamento. Obviamente que o uso de imagens por parte da televisão facilita em relação à rádio a actuação neste espaço virtual, o que contribui para que os principais canais televisivos portugueses (RTP1, SIC e TVI) emitam, diariamente, programas de televendas.

4. Conclusões

A comparação relativa dos três meios de comunicação (imprensa, rádio e televisão) realizada com o auxílio do modelo PHIMA indica que a televisão explora mais as dimensões dos modelos fora da Internet; a seguir segue-se a imprensa, com o último lugar da rádio. O primeiro lugar do meio deve-se ao facto de, como é salientado por McLuhan [1998] e Levinson [1998] acrescentar imagens em movimento ao som da rádio, o que na generalidade das dimensões permite ter melhores resultados do que esta; a excepção é a acessibilidade onde a rádio tem o maior resultado. Quanto à imprensa apenas a ultrapassa nas dimensões profundidade, multimédia e acessibilidade.

Na comparação relativa dos três meios de comunicação quanto às dimensões (sofisticação e customização) do modelo ICDT, a televisão tem os melhores resultados agregados, seguidos da rádio, e, por fim da imprensa. Porém, a posição relativa dos três meios nas duas dimensões é a oposta. Na sofisticação, os meios mais recentes sobrepõem-se aos mais antigos: televisão, rádio e, por fim, imprensa. Quanto à customização são os meios mais antigos que superam os mais recentes: imprensa, rádio e, finalmente, a televisão.

Uma possível linha de investigação futura baseada neste artigo é a adaptação dos modelos PHIMA e ICDT às necessidades específicas de cada um dos meios estudados neste trabalho (imprensa, rádio e televisão). Isso permitirá a comparação de orgãos de cada um desses meios entre si.

Notas

[1] Dois exemplos em Portugal são o serviço de teletexto da RTP1 e as experiências da TVCabo a nível da televisão interactiva.

[2] Os possíveis casos: (1) paridade entre os três meios – (1+2+3)/3=2; igualdade entre dois meios, ocupando o outro a última posição – (2+3)/2=2.5; equivalência entre dois meios, tendo o terceiro meio a primeira posição – (1+2)/2=1.5.

[3] **I**nformação, **C**omunicação, **D**istribuição e **T**ransacção.

[4] Como já foi o caso da RTP1 e da SIC.

[5] É o caso da TVI com o *site* com o endereço www.tvi.iol.pt.

[6] Ver, por exemplo, edições dos jornais Expresso e Diário de Notícias.

[7] Um exemplo é o jornal semanal Ocasião em Portugal.

[8] Ver, por exemplo, a revista Livros em Portugal.

Referências

Angerhn, Albert, "Designing mature Business Strategies: The ICDT Model", European Management Journal, 15, 4 (Agosto de 1997), pp. 361-369.

Angerhn, Albert A.; Meyer, Jens F., "Developing mature Internet strategies: insights from the banking sector", Information Systems Management, 14, 3 (Verão de 1997), pp. 37-43.

Bachman, Katy, "Bye buy blues", American Demographics, Marketing Tools Supplement, pp. 56-60, 1995.

Bastos, Helder, "Jornalismo Electrónico. Internet e Reconfiguração de Práticas nas Redacções", Minerva, Portugal, 2000.

Belch, George E.; Belch, Michael A., "Introduction to Advertising and Promotion", Irwin, E.U.A., 1995.

Chesebro, James W.; Bertelsen; Dale A., "Analysing Media: Communication Technologies as Symbolic and Cognitive Systems"; The Guilford Press, E.U.A., 1996.

Donnelly. William J., "Planning Media: Strategy and Imagination", Prentice Hall, E.U.A., 1996.

Hoffman, Donna L.; Novak, Thomas P., "Marketing in Hypermedia Computer-Mediated Enviroments: Conceptual Foundations", Journal of Marketing, 60, 3 (Jullho de 1996), pp. 50-68.

Isaías, Pedro, "The Digital Library Development Lifecycle: A Planning and Development Framework, Operational Innovations and Evaluation Models", Dissertação de Doutoramento do Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação da Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2001.

Jeanneney, Jean-Noël, "Uma História da Comunicação Social", Terramar, Portugal, 1996.

Levinson, Paul, "A Arma Suave", Editorial Bizâncio, Portugal, 1998.

Levinson, Paul, "Digital McLuhan – a guide to the information millennium", Routledge, E.U.A., 1999.

Lombard, Matthew; Ditton, Teresa, "At the Heart of It All: The Concept of Telepresence", Journal of Computer-Mediated Communication, 3, 2 (Setembro de 1997), http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue2/lombard.html.

Matelski, Marilyn J., "Reselient Radio" *in* Edward C. Pease e Everette E. Dennis (Eds.), Radio – The Forgotten Medium, Transaction, E.U.A., 1995, pp. 5-14.

Sousa, Ivo Dias de, "PHIMA: Um Modelo de Avaliação da Presença na Internet", Proceedings do 3º Encontro Nacional para a Qualidade na Tecnologias de Informação e Comunicações (QUATIC´98), (1998a), pp. 1-13.

Sousa, Ivo Dias de, "PHIMA: Uma Visão da Presença na Internet", Sistemas de Informação (Revista da Associação Portuguesa de Sistemas de Informação), 9 (1998b), pp. 85-93.

Sousa, Ivo Dias de; Vieira, Bernardo, "Avaliação do Sistema de Ensino com Recurso ao Modelo PHIMA" *in* Adriano Moreira (Ed.), Estudos em Memória do Prof. Doutor Luís Sá, Universidade Aberta, E.U.A., 2000a pp. 297-306.

Sousa, Ivo Dias de; António, Bernardo Vieira, "The PHIMA Model and Education", Proceedings of The Lisbon 2000 European Conference for ODL Networking for Quality Learning, 2000b, pp. 394-397.

Weiner, Richard, "Webster´s New World™ Dictionary of Media and Communication", Macmillan, E.U.A., 1996.

Et maintenant que vais-je faire... Avec l'approche actionnelle?

Clara Ferrão TAVARES
(Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém)

Parmi les mots-clés déclinés par Maria Emília Ricardo Marques on peut souligner l'*action*, l'*intervention*, l'*innovation*. Ne se réclamant pas de la Didactique des Langues, Maria Emília est certainement la première didacticienne des langues, au Portugal, ayant formé toute une génération de didacticiens et d'enseignants. Mais un autre centre d'intérêt m'a rapprochée de cette collègue et amie: les changements technologiques au service de l'éducation, de l'intervention, de la compréhension de l'autre. La langue de notre rencontre a été le français, lors d'un Colloque qu'elle-même avait organisé. Le côté militant pour le français nous a encore rapprochées.

Dans cet article, j'ai décidé de gloser, en français donc, et à partir d'une analyse de manuels français, les mots-clés retenus. Je vais m'interroger sur quelques innovations qui sont en train de se produire dans la classe de français et sur les déclencheurs de ces innovations. J'essaierai de donner des réponses à la question contenue dans le libellé du titre et que, très probablement, beaucoup d'enseignants se posent en ce moment: quels changements vont être introduits dans la classe de langue avec l'approche actionnelle? Les enseignants de langue étrangère ont l'habitude des changements méthodologiques. Quelques-uns ont connu les méthodes audiovisuelles, d'autres les approches communicatives, pour ne parler que des méthodes les plus récentes. Et maintenant ...ils viennent de découvrir «Le Cadre européen commun de référence» et l'approche actionnelle. Dans cet article d'intervention[1], je propose une réflexion autour des questions suivantes:

Dans quelle mesure les décisions de politique linguistique produisent-elles des effets au niveau des pratiques de classe? Quels sont les déclencheurs d'innovation?

Dans quelle mesure des outils de référence comme *Un Niveau Seuil* (NS), ou le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) entraînent-ils l'innovation dans les pratiques de classe?

Quelles sont les marques de l'approche actionnelle dans les nouveaux manuels de FLE?

Pour entrer dans le vif du sujet, j'essaierai de montrer quelques effets de la réception des documents élaborés sous la responsabilité du Conseil de l'Europe, notamment *Un Niveau Seuil* dans les années 80 et le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, pour ce qui est du présent.

1. Un peu d'histoire... *Un Niveau Seuil*

1976 a été l'année de publication de *Un Niveau Seuil*. Cette publication du Conseil de l'Europe en langue française a été précédée de *Threshold Level* (1975) et de *Notional Syllabus* de Wilkins (1976). Parmi les déclencheurs du changement, la constitution de la discipline intitulée «Didactique des Langues» allait avoir de fortes implications. Cette désignation qui remplaçait celle de «Linguistique Appliquée» a été proposée, en 1972, par M. Dabène. Le *Dictionnaire de Didactique des Langues*, de R. Galisson et D. Coste a été publié en 1976. En 1980, Robert Galisson publiait *D'hier à aujourd'hui* ouvrage présenté par l'auteur lors d'un séminaire, au Portugal, où étaient présents tous les formateurs de FLE de l'époque et parmi eux des auteurs de programmes et de manuels. Cet ouvrage ainsi que d'autres intégrés dans les nouvelles collections en didactique ont beaucoup influencé la classe de langue.

Les nouvelles méthodes françaises allaient influencer également les programmes, les manuels et les pratiques des enseignants portugais. *C'est le Printemps* (1976) a été la méthode de transition entre les Méthodes Audiovisuelles et les Approches Communicatives. Les premières méthodes se réclamant des Approches Communicatives comme *Archipel* et *Cartes sur Table* ont vu le jour en 1982.

Au Portugal, *Laisser faire, laisser parler* était le titre donné à un manuel que j'ai publié en 1979, qui paraphrasait «Quand dire c'est faire», titre en français de l'ouvrage de Austin, qui «adoptait une approche fonctionnelle/notionnelle» et se réclamait explicitement de *Un Niveau Seuil*.

Les dossiers, comme on pouvait lire sur la deuxième de couverture, de *Laisser faire laisser parler*, s'organisaient «en fonction de champs de référence (présentation et identification personnelle, voyages, loisirs...) et d'actes de parole (présenter quelqu'un, se plaindre, inviter, argumenter...) en articulation avec les programmes officiels portugais». Une typologie d'activités pédagogiques était précédée de la question suivante formulée par Eddy Roulet: «à quoi bon introduire dans les cours un document authentique pour le réduire à une analyse grammaticale traditionnelle?» (*Un Niveau Seuil- présentation et guide d'emploi*). La compétence communicative était désormais l'objectif visé de mon manuel, mais aussi de tous les manuels de langue alors publiés au Portugal et qui suivaient les instructions officielles. *Un Niveau Seuil* était, par ailleurs, le document de référence de la formation des enseignants.

À la suite de *Un Niveau Seuil*, la classe de français a changé. L'*élève* est devenu l'*apprenant*, les *documents authentiques* ont remplacé les *documents fabriqués* à partir des *situations* des MAV, la *programmation* a remplacé la *progression;* les *simulations* et les *jeux de rôle* organisés à partir *d'actes de parole* et de *notions* ont souvent pris la place des *exercices structuraux* et la classe a connu une certaine liberté. L'approche communicative était arrivée, au Portugal, le mot clé étant *compétence communicative*, même si souvent on ne retrouve en classe et dans les manuels de langue que des marques des compétences morphologique et lexicale.

L'innovation a certainement laissé des traces dans les pratiques des enseignants.

Dans les dernières années, les approches communicatives semblent en déclin: L'éclectisme a souvent donné lieu à des retours en arrière ou à des «libertinages» pour emprunter le terme utilisé dans le numéro nº 100 de la Revue *Études de Linguistique Appliquée*, publié en 1995, par José Louis Atienza qui s'interrogeait sur la question «où en est le communicatif'?». L'auteur répondait que l'approche communicative pouvait «courir le risque de succomber au libertinage» et ajoutait: «L'heureuse formule approche comunicative a souvent ouvert la chasse à tout esprit de système (...) et légitimé tout ce qui s'est présenté sous les traits de la spontanéité, de la créativité, de l'improvisation, le «tout se vaut pourvu que les apprenants communiquent» (1995: 36). Je crois que le commentaire suivant formulé par les élèves portugais «les classes de langue sont décousues» correspond à ce manque de cohérence qui caractérise parfois les classes de langue. L'absence de la notion de système explique, d'autre part, le recours à des batteries d'exercices de grammaire qui n'ont rien à voir avec le texte de départ de l'unité didactique, texte qui est de surcroît exploité pendant «deux ou trois semaines»- je cite un commentaire fréquemment entendu quand on pose la question de savoir ce que l'on fait en classe, quand on feuillette un cahier d'élève. Ou pire encore- comble du «libertinage»!- on parle portugais en classe de français puisqu'il s'agit de centrer le processus sur l'apprenant et que celui-ci préfère que l'enseignant parle portugais. Et même les enseignants, dans des colloques sur le français, font souvent une demande qui va dans le même sens: puisque nous sommes au Portugal, parlons portugais. Or, centrer le processus sur

l'apprenant n'oblige pas l'enseignant à respecter en bloc tous les souhaits de l'apprenant mais à lui proposer ce dont il aura besoin pour son développement, quand bien même cela demande des efforts. Même les simulations ou les jeux de rôle qui relèvent de ce qu'on appelle le ludique exigent beaucoup de préparation, peut-être beaucoup de travail que des activités jugées plus traditionnelles.

2. Et maintenant... *Le Cadre Européen Commun de Référence*

L'Union Européenne a pris des mesures de politique linguistique qui ont été adoptées par les différents gouvernements. Le Conseil de L'Europe a une fois de plus été le relais de l'innovation en chargeant une équipe de construire des outils qui seraient censés rendre plus facile l'adoption de mesures communes dans l'espace européen. Je cite quelques documents qui ont produit ou sont en train de produire des effets au niveau du système éducatif portugais, comme dans des systèmes d'autres pays européens:

- *Le livre blanc sur l'éducation et la formation*
- *Pour une Europe de la connaissance*: COM(97)563. Commission Européenne. 1997.
- *Politique linguistique pour une Europe multilingue et multiculturelle*- 1998
- *Recommandation n.º R (98) du Comité des Ministres aux États membres concernant les langues vivantes*
- *Conclusions de la Réunion de Barcelone du conseil de Ministres*
- *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe, 2003*
- *Recommandation de juillet* 2003 (COM (2003)449).

Dans ces textes, sont reconnus le rôle des langues et des cultures, le rôle de l'éducation langagière dans le développement du citoyen européen. On propose que l'apprentissage des langues étrangères commence plus tôt de façon à ce qu'à la fin de la scolarité obligatoire tous les citoyens européens aient développé des compétences en trois langues.

Le Conseil de l'Europe a construit deux outils qui rendent plus précis les niveaux de compétence requis, qui proposent des scénarios curriculaires ainsi qu'une approche centrée sur l'*action* afin de développer chez le citoyen européen une *compétence plurilingue et pluriculturelle*:

- *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.* Conseil de l'Europe /ed. Didier.
- *Portfolio européen des langues. Étude de faisabilité.* Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle. Comité de l'Éducation.

Les programmes portugais élaborés à la suite de ces documents ont largement décliné les principes qui leur sont sousjacents (notamment *Currículo Nacional* et les programmes de français de l'enseignement secondaire).

Il est donc pertinent de se poser des questions

- Dans le nouveau contexte, est-ce que le *CECR* va jouer le même rôle qu'avait joué un *NS*?

Le *CECR* constitue un outil de référence pour l'élaboration de programmes, de manuels, pour la formation d'enseignants, visant l'information réciproque nécessaire à la mobilité d'enseignants et d'étudiants. Il a pour but d' «inventorier et mettre en relation des catégories et

sous-catégories permettant de caractériser des objectifs, des contenus d'enseignement ou d'apprentissage, des résultats obtenus et des niveaux atteints, des articulations possibles dans un parcours de formation» (p. 6). Le *Portfolio* ou les différents portfolios découlent du *CECR* et sont un moyen de concrétiser les principes de ce document.
On peut maintenant se poser la question suivante:

- Quels sont les mots clés du *CECR*?

Je crois que le premier mot sur lequel il faudra s'arrêter est la désignation de l'approche elle-même. Jusqu'ici nous parlions d'approche communicative. Dans le *CECR* il est question d'une **approche actionnelle**. Bien qu'il soit trop tôt pour préciser en quoi consiste cette approche, je reprends la définition du *CECR* qui est basée sur le principe suivant «l'usage et l'apprentissage d'une langue, actions parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des **compétences générales individuelles**, et notamment **une compétence à communiquer langagièrement**, qu'il met en oeuvre à travers divers types d'**activités langagières** lui permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui lui paraissent convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Cette mise en œuvre contextualisée des compétences individuelles et singulièrement de la compétence à communiquer contribue à les modifier en retour».

J'insiste sur les mots clés soulignés dans le texte et j'ajoute multidimensionalité que l'on peut trouver dans la suite du document.

Une fois repérés les mots clés de cette éventuelle nouvelle appoche, vient une autre question:

- Comment sont déclinés les mots clés du *CECR* dans les nouvelles méthodes?

Les premiers indicateurs de changement sont les manuels de langue publiés en France, puisque généralement ceux-ci vont influencer les manuels portugais. Je propose une analyse de quelques méthodes publiées, en France, à partir de 2001. Présentant une recherche en cours, j'en ai involontairement exclu un certain nombre. Que leurs auteurs et éditeurs m'en excusent. Mon corpus est constitué par les manuels suivants:

- *Tatou le matou* - Hachette
- *Grenadine* - Hachette
- *Extra* - Hachette
- *Taxi* - Hachette
- *Forum* - Hachette
- *Caramel* - Didier
- *Tandem* - Didier
- *Studio* - Didier
- *Campus* – CLE International

La grille d'analyse contient les questions suivantes:

- Est-ce que les méthodes publiées après le *CECR* (entre 2001-2003) se réclament de cet outil?
- Est-ce qu'elles parlent d'*approche actionnelle*?
- Quelles types de *compétences* développent-elles?
- Comment envisagent-elles donc la compétence *plurilingue et pluriculturelle?* Comment est-ce que l'on désigne l'*acteur social*?

- Quelles actions, quelles *tâches* réalise cet acteur?
- En quel *contexte*?

Comme cela était prévisible les méthodes qui se destinent aux enfants ne se réclament pas directement du *CECR*. En revanche, toutes celles qui s'adressent à des publics d'adolescents et adultes citent le *CECR*, faisant référence aux échelles. Elles se destinent à «A1 selon le Cadre», par exemple, ou «La première méthode qui répond aux recommandations du *CECR*», comme on peut le lire dans *Forum*. Mais si les manuels se réclament du *CECR*, ils ne proclament pas directement l'approche actionnelle.

En ce qui concerne le mot-clé *Compétences générales*, c'est-à -dire qui ont à voir avec le savoir, le savoir faire et le savoir être et qui permettent de «vivre avec l'autre», dans les manuels analysés ce mot clé est fortement glosé. On trouve des références à «savoir, savoir-faire et savoir être» (*Taxi*), «savoir, savoir faire, savoir être», «savoir apprendre» (*Forum*), «savoir faire complet, réutilisable pour l'élève, savoir faire global»(*Studio*) «savoir faire communicatifs, savoirs culturels, savoir être» (*Campus*), «compétences transversales (*Tatou*).

Les langues semblent ainsi contribuer au développement de compétences non seulement linguistiques ou communicatives mais à portée globale. On dépasse ainsi la vision fonctionnelle, au sens restreint, de l'approche communicative. Les manuels vont se réclamer de cette dimension formative. Je reviendrai plus longuement sur cet aspect dans la dernière partie de cet article.

Une autre expression-clé est celle de *Compétence plurilingue, pluriculturelle, pluricommunicative*. «La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures». Cette conception «pose qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition» (p.101). On peut lire, dans le *CECR*, qu'il ne s'agit pas d'une simple addition de compétences dans les diffférentes langues, que ce n'est pas une collection, mais l'intégration qui permet une mise à disposition d'un répertoire langagier.

On peut à la suite de cette précision sur la compétence plurilingue se poser à nouveau une question:

- Trouve-t-on des traces de cette compétence dans les manuels analysés?

On trouve tout d'abord des situations multiculturelles. Des groupes d'enfants ou d'adolescents de différents pays et cultures se rencontrent à Paris. Échanges scolaires et individuels sont des situations de départ qui provoquent la diversité. Dans *Grenadine*, Kim probablement venu d'Asie et Thomas probablement d'Afrique rencontrent Sébastien et Hugo à Paris. Mais, dans le cadre du manuel, ils ne parlent pas leurs langues d'origine.

On trouve des lexiques multilingues dans *Taxi* et *Forum*. Des mots écrits en différentes langues sont inexistants, à part l'exemple de *Forum*, avec les panneaux écrits en langues régionales. Ceci s'explique par la visée commerciale des méthodes centrées sur le français.

Quant aux considérations sur la culture ou l'interculturel, on parle de «civilisation française» (*Caramel*). On parle d'interculturel dans *Forum*, de «magazines interculturels sur la vie des ados» (*Extra*), on propose de «partir de la culture pour s'ouvrir sur une autre culture (...) interculturel et motivant (...) civilisation (...) mise en évidence de la richesse et diversité culturelle, approfondir les aspects interculturels» (*Tandem*), «approche civilisationnelle et interculturelle» (*Studio*).

En ce qui concerne l'acteur social, on peut s'interroger sur son identité. Si nous faisons, tout d'abord, un gros plan sur les méthodes pour enfants, nous constatons qu'elles s'adressent aux «petits» (Tatou) «enfants» (*Grenadine*), «jeunes 7-10 ans» (*Caramel*). On parle aussi d'élèves. Si nous posons maintenant la question de savoir quels personnages ils vont découvrir dans ces méthodes, les réponses sont plus intéressantes: des bêtes et de généralement de toute petites bêtes (chat, cheval, souris, hiboux, corbeaux, araignées,). On trouve donc les animaux traditionnels, mais curieusement ont fait connaissance avec d'autres animaux «étranges» qui, tout d'un coup, deviennent des bêtes sympathiques. Et un autre type de personnages a fait son appparition: le sorcier. Je reviendrai sur les «effets Harry Potter» dans les méthodes.

En ce qui concerne les publics plus âgés, on parle d'«adolescents», d'«élèves», d'«apprenants». Ceux-ci vont rencontrer des jeunes de la francophonie, des correspondants, des copains, «Monsieur Catastrophe», «des héros représentatifs des adolescents français» (*Tandem*), la bande d'adolescents (*Extra*). Ces jeunes s'appellent Sidonie, Florian, Hugo, Aurélie, Vanessa, Simon (*Tandem*) ou (Leila, Kim, Thomas, Monsieur Valette (*Grenadine*), Hugo, Thomas, Inès, Maria, Mathieu, Dominique (*Campus*). L'accent est mis sur le collectif, sur des groupes composés par des jeunes d'origine différente. Soulignant le rôle du groupe plurilingue, probablement, étant donné l'origine des prénoms, les auteurs invitent l'apprenant à s'intégrer dans des groups d'échanges, à «vivre avec les autres».

Pour ce qui est des actions que ces acteurs sociaux vont développer, on constate que les enfants vont «découvrir, agir et partager pour apprendre» (*Tatou*), vont réaliser des activités, des activités interactives, dans des «situations de communication sociale»(*Tatou*). Bref, la langue vivante «contribue à la formation de l'élève et lui permet de se confronter à autrui, de découvrir et d'accepter d'autres habitudes» (*Grenadine*). On énonce ainsi les principes de l'*éducation langagière* dont parle le *CECR*, c'est-à-dire être capable de comprendre les autres langues pour comprendre les autres peuples et sa propre langue-culture. Les adolescents, eux, vont «agir, réagir, être ensemble» (*Forum*). Ils vont réaliser des activités variées, «basées sur des tâches à accomplir» (*Studio*). Ils vont avoir des projets, des contrats d'apprentissage (*Extra*, *Tandem*, *Forum*, *Taxi*). Ils auront des «carnets de route renforçant l'autonomie» (*Forum*») et des «portfolio on line» (*Tatoulematou*, *Forum*).

Si on parle d'activités, on retrouve la simulation globale, «l'immeuble»[2] dans *Tandem*. On imagine comment les gens vivent dans un immeuble à Paris. Par ailleurs, les méthodes françaises semblent avoir adopté le principe d'*information gap* très répandu dans les méthodes communicatives anglophones. C'est le tandem qui permet de dépasser l'écart d'information nécessaire pour résoudre une difficulté. En *Tandem* les apprenants ou les acteurs sociaux doivent accomplir la même tâche, mais ils disposent d'une information différente. La réalisation de la tâche, comme le soulignent P. Griggs et al (2002), est importante en termes de processus et de résultat. La résolution d'une tâche implique la mobilisation d'opérations *top-down* et *bottom- up* de la part des apprenants qui doivent établir un rapport entre ce qu'ils connaissent déjà sur un sujet et chercher d'autres informations qu'ils fournissent aux autres apprenants qui eux disposent d'une information différente.

Quant aux contextes, on propose aux enfants des «situations de communication sociale» (*Tatou*) en même temps qu'on leur propose des contes populaires (*Tatou*). Le personnnage Tatou est un chat qui parle français. On propose d'une part, un «univers réaliste (simulation globale-échange d'élèves francophones, à Paris, pour découvrir un «nouveau» Paris- La Défense, la Vilette, Parc Astérix) et «univers imaginaire» (le personnage *Grenadine* est une «sorcière qui permet

d'introduire des moments d'évasion, de créativité et de bonne humeur grâce à ses chansons, ses jeux et ses trouvailles farfelues»(*Grenadine*). Un cheval qui parle français accompagne des enfants qui font du toboggan (*Caramel*).

Aux adolescents, on propose des «reportages avec des moments de la vie d'une adolescente française (*Tandem*) ou des situations d'échange (Christine jeune fille belge rend visite à sa correspondante française) (*Extra*). Des paysages de la Réunion ou de la Martinique invitent au voyage.

Curieusement, après l'enthousiasme pour le quotidien défendu par les approches communicatives - qui s'inscrivait dans un mouvement pédagogique qui valorisait l'environnement direct de l'apprenant - on assiste, maintenant, à la valorisation de ce que je désigne d'«effet Harry Potter» et d' «effet agence de voyages».

Je commence par l'effet Harry Potter. Dans les livres centrés sur ce personnage qui convoquent de nombreux lecteurs, le monde des sorciers et celui des non sorciers se rencontrent. Tous se comprennent bien que parlant des langues différentes. On retrouve les échanges entre des écoles, des écoliers, avec des épreuves, des concours. L'exotisme caractérise ces ouvrages basés sur les principes narratifs des contes traditionnels. C'est probablement cet exotisme, la composante qui a bouleversé la relation des jeunes avec le livre.

En ce qui concerne l'effet agence de voyages, on trouve dans les manuels des situations, des images qui ne relèvent pas du quotidien (la situation d'achat au supermarché, dans la boutique du coin, ou le cabinet du médecin). La francopnonie permet de découvrir et de partir vers les palmiers, vers l'exotique. Le voyage est lié à l'apprentissage des langues. Ce n'est pas seulement la France qui permet de rêver, les manuels invitent à découvrir les lointains paysages exotiques de la francophonie[3].

Je passe à un autre mot clé: la *multidimensionalité* ou *multimodalité*, dimension qui est d'ailleurs comprise dans une définition élargie de compétence plurilingue. La multimodalité implique l'adoption de formats communicatifs différents, de supports différents, de documents différents en classe: texte, image, hypertexte; l'adoption de supports traditionnels et de nouveaux supports; le tableau, la feuille de papier, l'écran…; la diversité du répertoire sémiotique… la diversité de tâches, la diversité d'activités destinées à répondre à des styles différents d'apprenants…

En ce qui concerne les supports, on trouve, dans les méthodes analysées, les supports traditionnels -le livre et le cahier -, mais on trouve de nouveaux supports- le site avec des portfolio on line (Tatou, *Forum*) le recours à email (*Taxi*), des *forum online* (*Forum*), karaoké (*Grenadine*, *Extra*), kit, malette avec affichettes, dessins, fiches photocopiables, transparents, figurines (Tatou, *Tandem*, *Grenadine*), CD chansons, vidéo (*Extra*)…

Quant aux justifications pour cette diversité, elles sont de différents types. On propose une «approche multisensorielle»(*Tatou*), l'affectivité étant à l'ordre du jour (*Tatou*, *Forum*). L'autonomie est aussi fortement soulignée (*Tandem*, *Forum*) avec les suggestions de carnet et de portfolios.

Je relie ce dernier mot clé à celui de structuration. Comme cela a été mis en évidence dans la partie de cet article concernant le «déclin» des approches communicatives, celles-ci semblaient laisser une grande marge de manoeuvre à l'enseignant et surtout à l'apprenant. Différentes voix ont souligné le manque de structuration de la classe communicative (Atienza, 1995, Courtillon, 1995, Beacco, 1995). C'est peut-être la conscience de cette dérive des approches communicatives qui justifie que les récents manuels insistent sur des «parcours (*Studio*, *Campus*), des «itinéraires»

(*Grenadine*), des «séquences, unités» «en spirale» (*Caramel*). On parle de découverte (*Caramel*), «de réinvestir les acquis», on parle de «agir, réagir, connaitre et reconnaitre, s'exprimer». *Grenadine* (sorcière à cheval sur un balai) est «un sympathique personnage qui accompagne l'enfant dans sa progression». Dans le chaudron de *Grenadine*, se trouvent le lexique, la grammaire et la phonétique. *Grenadine* est une «méthode structurée et dynamique»

Bref, l'usage et l'apprentissage semblent impliquer l'adoption de démarches structurées. L'insistance sur les moments d'une séquence pédagogique me semblent découler de cette impression de flou pédagogique dont les apprenants eux–mêmes se rendaient compte. L'insistance sur un parcours cognitif, sur la planification qui supporte l'action me semble un aspect à retenir

J'en reviens maintenant à la définition d'approche actionnelle à partir d' une caractérisation de celle-ci proposée par Daniel Coste, dans un article publié dans la revue *Intercompreensão*: «Une conception actionnelle (...) on a cherché à poser l'apprenant et l'usager d'une ou plusieurs langues non seulement comme «apprenant» ou comme «communicateur», mais comme «acteur social», dont les «actes de parole» et les «activités langagières» prennent sens en relation à des «actions» dont la portée et la nature ne se réduisent pas au langagier. C'est dire que, par rapport par exemple à *Un niveau seuil*, la visée pragmatique est plus affirmée en relation à un contexte ou à un domaine social où l'activité langagière s'exerce»(2002:92).

Comme conclusion, dans la ligne de la réflexion de Christian Puren, je voudrais souligner que le contexte de l'Europe, ce n'est plus la communication dans le cadre de contacts occasionnels qui est visée, mais que nous avons désormais besoin de vivre ensemble, de travailler ensemble, d'agir ensemble et que ce besoin d'action présente donc des enjeux d'ordre politique, économique social qui présupposent précisément le besoin d'une compétence plurilingue et pluricommunicative, le besoin d'intercompréhension (cf. Ch. Puren, 2001).

Empruntant un chemin qui me rapproche encore de Maria Emília Ricardo Marques, je propose que l'on fasse un commentaire de l'affirmation ci-dessus, en allant au cinéma voir deux films français: «Le fabuleux destin d'Amélie Poulain» et «Auberge Espagnole».

Quelles expressions-clés de l'approche actionnelle retrouve-t-on dans le premier film?

- Amélie vit avec et pour les autres
- Amélie invite au voyage- le petit nain envoie des cartes postales au père d'Amélie pour le convaincre à voyager
- Amélie transforme et améliore son destin et ceux des autres, par de petits gestes, par de petites ACTIONS.

En regardant la réaction de beaucoup de jeunes spectateurs, je crois pouvoir affirmer que Amélie a fait pour le français beaucoup plus que beaucoup d'années passées en salle de classe.

Et maintenant: gros plan sur l'Auberge Espagnole. Dans ce film sur la mobilité des étudiants en Europe, dans le cadre du programme Erasmus, quels sont les mots déclinés?

- Vivre et agir avec les autres
- Comprendre les autres
- Passer de l'apprenant au collectif
- S'étonner
- Dépasser les stéréotypes
- Éprouver le plaisir des équivoques langagiers et culturels avec l'humour
- Faire des efforts pour ranger ses affaires sans déranger l'autre
- Savoir surmonter les difficultés de vivre ensemble

- S'organiser
- Éprouver de la complicité
- Apprendre à découvrir et respecter l'autre
- «Créer des ressemblances» comme réfère Christian Puren, dans sa conception de démarche actionnelle
- Développer l'intercompréhension.

L'approche actionnelle ne se résume donc pas à l'adoption de démarches, de pratiques isolées, de recettes. Vivre ensemble, ce n'est pas évident. Comme le souligne Dominique Wolton, dans un article publié dans l'*Express*, la dernière semaine d'avril 2003, la mondialisation n'a pas impliqué le village global. La proximité que l'on croyait une conséquence inévitable de ce village solidaire n'a pas été créée. Au contraire. Et les défis pour l'école n'ont fait que croître.

«Havia tantos caminhos abertos... E tanto foi esquecido!» écrivait Maria Emília Ricardo Marques dans l'article publié dans le numéro1 de *Intercompreensão*, sur l'évolution méthodologique. Je me permets de rectifier le ton de cette affirmation en soulignant le rôle joué par quelques maîtres qui permettent aux disciples de ne pas oublier le passé tout en ouvrant de nouvelles voies... Merci Maria Emília.

Notas

[1] C'est dans le cadre de l'intervention que ce texte a été présenté, lors du Colloque de l'Association de Professeurs de Français de Castille et Léon, à Valladolid, en mai 2003.

[2] Cf. F.Debyser et F. Yaîche

[3] J'aimerais insister sur ces effets qui vont à contre-courant des manuels portugais et même des programmes. Dernièrement, on insiste beaucoup sur la présentation de problèmes personnels ou sociaux en classe. Depuis un certain temps, j'entends des voix d'élèves du secondaire affirmant que leurs manuels sont «dépressifs».

Or pour ne citer qu'un récent ouvrage sur *Les émotions dans l'interaction*, ouvrage recueillant plusieurs études (Plantin *et al.*2000), les auteurs ont distingué précisément des «mécanismes de défense ou d'évitement pour maîtriser les émotions très négatives évoquées» (*id.*119). Ces auteurs ont montré que pour gérer des événements dérangeants on se tait, on exprime non verbalement ses sentiments, on trouve des détours, on trouve d'autres sujets pour ne pas en parler, on trouve des sujets anodins, on se réfugie dans l'humour.

Alors, comment voulons-nous faire parler les enfants et des adolescents en langue étrangère sur des sujets à risques?

Bibliographie

Atienza, J.L. (1995). L'approche communicative: un appel à la résistance. *Études de Linguistique Appliquée* nº 100. Paris: Didier Erudition.

Barbier, J.M. (Dir.) (1998). Savoirs théoriques et savoirs d'action. *Éducation et Formation – Biennales de l'Éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.

Béacco, J-C.(1995).La méthode circulante et les méthodes constituées. *Français dans le Monde: Méthodes et Méthodologies*. Paris: Hachette.

Béacco, J-C., Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques.

Begioni, L. Costanzo et al. (1998). *Polyphonies. La formation des formateurs de langues en Europe*. Paris: CIRRMI. Université de Pais III, Sorbonne Nouvelle.

Blondin, C. Candelier, M., Edelenbos, P. e al (1998). *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. Conditions et résultats*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université. Pratiques Pédagogiques.

Byram, M. (1992). *Culture et Education en Langue Etrangère*. LAL. Paris: Crédif/Hatier/Didier.

Candelier,M(1999).Entretien.*DiverscitéLangues*. http:/teluq.uquebec.ca/diverscite/entree.htm.

Christ, I. *et al.* (1996). *Portfolio européen des langues. Étude de faisabilité*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle. Comité de l'Éducation.

Coste, D. (1995-a). Langue et curriculum. *Français dans le Monde: Recherches et Applications*. Paris: Hachette.

Coste, D. (1995-b). Curriculum et pluralité. *Etudes de Linguistique Appliquée* nº 98: Didier Erudition.

Coste, D. (1997). Compétences et valeurs. Éduquer pour l'Europe de demain. La sève des langues de bois. *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, nº 106. Paris: Didier Erudition.

Coste, D. (1998). QECR de référence européen et compétence plurilingue. *Lend – Lingua e Nuova Didattica* (numero speciale). Torino: Petrini Editore.

Coste, D. (2002) *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Des actes de parole à l'action en contexte social. Retour subjectif sur un parcours. *Intercompreensão* 10. Escola Superior de Educação de Santarém/Ed. Colibri.

Coste, D. *et al.* (1976) *Un Niveau Seuil*. Conseil de l'Europe.

Coste, D. *et al* (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle: considérations liminaires. *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le Français dans le Monde, Recherches et applications*. Paris: Hachette.

Courtillon, J.(1995). L'unité didactique. *Français dans le Monde: M éthodes et Méthodologies*. Paris: Hachette.

Debyser, F. (1980). *L'immeuble - Roman simulation en 66 exercices*. Belc, multigr.

Ferrão Tavares, C. (1998). La télévision et le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles. *in* I. Durousseau. *Réception de la télévision*. Copenhague: Université de Copenhague.Institut Français à Copenhague.

Ferrão Tavares, C. (1999). As Línguas num contexto europeu. *In* Marques, R. Roldão, M.C. *Reorganização e gestão curricular no Ensino Básico-Reflexão participada*. Porto: Porto Editora. Col CIDINE.

Ferrão Tavares, C. (2000)(coord.) Classe de langue-télé:zones de proximité. *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues* nº117. Paris: Didier Erudition.

Ferrão Tavares C. (2002). L'approche actionnelle est-elle arrivée? *Intercompreensão* 10. Escola Superior de Educação de Santarém/Ed. Colibri.

Ferrão Tavares, C. (2002). Praticien cherche discipline pour devenir chercheur. La didactique des langues au Portugal: une discipline jeune et nécessaire. *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, nº 127. Paris: Didier Erudition.

Ferrão Tavares, C.(2001) Former des enseignants plurilingues dans de cadre de l'enseignement précoce: des enjeux aux propositions d'action. *Langues Modernes*. Paris: APLV.

Ferrão Tavares (2003) Compétence linguistique, compétence communicative et compétence plurilingue. Laquelle préférez-vous? Colloque *Promouvoir l'apprentissage des langues européennes moins enseignées*. IUFM de Bourgogne. Dijon (http://lingua.fc-tic.net/colocava03.htm).

Ferrão Tavares (2003). La multimodalité á l'intérieur de dispositifs de formation d'enseignants in Simon, D-L., Sabatier, C. Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif. *Lidil*. Grenoble: Université de Grenoble.

Ferrão Tavares, C., Valente T. *et al.* (2000) *Os Media e a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Fróis, J. (2002)) (coord.). Intercompreensão em 2001. Ano europeu das Línguas. Homenagem a Robert Galisson. *Intercompreensão* 10. Escola Superior de Educação de Santarém/ed. Colibri.

Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette.

Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues*. Paris: CLE International.

Galisson, R. (1994). Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures. *Ètudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, nº95. Paris: Didier Erudition.

Galisson, R. (1996). "Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen". *Referências, Ressources*, número spécial (*Congrès de l'APPF*). Lisboa: APPF.

Galisson, R., Puren, Ch. (1998)(coord.).De l'éthique en didactique des langues. *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, nº95. Paris: Didier Erudition.

Galisson, R., Puren, Ch. (1999). *La formation en questions*. Paris: CLE International.

Gerbeau, C. (Coord.) (1996). *Des langues vivantes à l'école primaire*. Paris: Nathan Pédagogie.

Griggs, P. et al (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères. *Revue Française de Linguistique Appliquée*. Vol VII-2/2002. Amsterdam: de Werelt.

Groux, D., Porcher, L. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*.Paris: PUF.

Guillén, C., Castro Prieto, P.(1998). *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. Madrid: la Muralla.

Guillén, C. (2002). De la *competencia para comunicar* a las implicaciones en didactica de las lenguas-culturas para el profesor, las prácticas y los materiales. *Intercompreensão* 10. Escola Superior de Educação de Santarém/Ed. Colibri.

Mackiewicz, W. (2002) Lifelong foreign language learning. Seminário: *Las necesidades del aprendizaje de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos*. Espanha 2002. Presidência da União Europeia.Valência.

Plantin, Ch., Doury, M., Traverso, V. (2000). *Les émotions dans les interactions*. Lyon: PUL.

Pour une Europe de la connaissance. Communication de la Commission. Com(97)563 final.Commission Européenne.

Promoting language learning and linguistic diversity. An action plan 2004-2006. COM (2003) 449 of July 2003.

Puren, C. *et al* (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.

Puren, Ch. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures. Vers une perspective co-actionnelle – co-culturelle. *Les Langues Modernes* 3.

Puren, Ch. *et al* (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.

Recommandation nº R (98) Conseil de l'Europe, Comité des Ministres.

Ricardo Marques, M. E. (1991). O ensino do Francês, língua estrangeira. Abordagem diacrónica. *Intercompreensão* 1. Escola Superior de Educação de Santarém.

Ricardo Marques, M. E. (2002). Éducation et enjeux axilologiques dans les sociétés multiculturelles contemporaines. *Intercompreensão* 10. Escola Superior de Educação de Santarém/Ed. Colibri.

Simon, D-L., Sabatier, C.(2003)(coord.). Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif. *Lidil*. Grenoble: Université de Grenoble.

Tost, M. (1997). La dimension européenne dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, nº 106. Paris: Didier Erudition.

Trim *et al.* (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Conselho da Europa. (Trad. Edições Asa).

Trim, J.L.M. (1998). The Common European Framework of Reference for language learning, teaching and assessment. *Lend – Lingua e Nuova Didattica* (numero speciale).

Vez, J. M.(ed.), Guillén, C., Alario, C. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: ed. Sintesis.

Yaîche, F. (1993). *Les Simulations globales*. Tese de doutoramento. Universidade de Paris III, Sorbonne.

Os outros olhares com que nos viram...
A Natureza: entre a paleta das cores e o ramo de flores

Maria José Ferro TAVARES
(Universidade Aberta)

Ao fazer investigação para o projecto *Datacoast*, financiado pela FCT, dei por mim a recolher toda a informação que dizia respeito não só ao litoral, mas também a todo o coberto vegetal e animal e à acção do homem sobre a natureza. Por isso, relembrando algumas saídas em serviço, decidi escrever este pequeno texto à Amiga, Professora catedrática, Investigadora e minha Vice-Reitora, a quem este volume de homenagem é dedicado.

Não me irei debruçar sobre as pessoas que, infelizmente, não tinham atributos muito simpáticos aos olhos dos estrangeiros que nos visitavam. Irei preocupar-me com a natureza, a paisagem, o Portugal que nós admiramos quando viajamos e que tanto nos perturbou no verão de 2003, por causa dos fogos que destruíram grande parte da sua beleza e riqueza naturais.

Costa Lobo escreveu, um dia, que Portugal era constituído por charnecas e matagais, salpicados por espaços habitados onde sobressaíam os concelhos e poucas cidades. Foi daquele Portugal que fui à procura, um Portugal inominado e bucólico, o da poesia, um Portugal identificado, o da literatura de viagens ou o das crónicas e descrições dos espaços urbanos, ou seja, o espaço onde a acção do homem se fez sentir, traduzida em texto escrito.

Numa primeira abordagem, posso concluir que havia uma grande intimidade entre o homem e a natureza, natureza essa que habitava o interior do território urbano, na forma de hortas, pomares, vinhas, olivais, ou o cercava sob a forma de bosque, matos, soutos, montados, pinhais ou de pomares, herdades de cereais, vinhas, olivais. A dialéctica desenvolvida entre o homem e a natureza variava, entre a apreciação do belo ou do odoroso, e o medo aos lobos, aos cervos e porcos monteses, que destruíam as colheitas e matavam o gado. Complementava esta dialogia o ambiente aquático, na forma de fontes, arroios, ribeiros, rios e mar. O nosso trabalho está, no entanto, limitado mais às flores e às suas cores, como o subtítulo o indica, do que ao arvoredo.

O século XIII assistiu à plantação de pinhais, no litoral estremenho. Talvez, por isso, o pinheiro foi a árvore mais cantada na poesia de amigo. *Flores, ai flores do verde pinho/ flores, ai flores do verde ramo*, eram apreciadas pela beleza da sua brancura antes de se tornarem douradas, antecipando o aparecimento das pinhas do pinheiro bravo. No Inverno, pareciam etéreos flocos de neve no meio do verde escuro do pinhal[1].

Brancas eram também as flores das aveleiras, sob as quais as donzelas bailavam. Aveleiras cujos frutos se assemelhavam, por vezes, a avelãs "granadas", tais eram, grandes e avermelhadas, as avelãs na sua casca, parecendo minúsculas romãs[2].

A campina aparecia identificada pelas suas flores[3], mas também pelos *verdes* campos e *verdes* prados, onde pastavam os cervos[4]. Gil Vicente recordava no *Auto da Fé*, o *prado florido na manhã de S. João*[5] e Bernardim Ribeiro, na *Menina e Moça*, descrevia o verde prado, fresco pelo denso arvoredo e banhado pelas águas correntes de um ribeiro: *monte com arvoredos grandes e verdes ervas e deleitosas sombras, por onde corre um pequeno ribeiro de água de todo o ano*[6].

Prados e flores apareciam associados aos pastores e ao gado, à música das flautas, ao canto de rapazes e raparigas, ao chilrear dos pássaros. O verde das *ervas* contrastava com a variedade das cores e perfumes das plantas que o salpicavam. As boninas iriam manter-se nas referências

aos prados floridos, boninas brancas e amarelas, às papoilas, se identificarmos como tal as flores vermelhas que a jovem colhe no prado, na iluminura do Cancioneiro da Ajuda, relativa ao mês de Abril, mas também as rosas, os lírios brancos e roxos, as açucenas, as *roxas flores*, as violetas ou *violas*, o girassol, enquanto no monte crescia o tomilho e a urze. Entre as flores do verde prado crescia outra caracterizada pelos seus espinhos, os abrolhos. Junto das correntes de água crescia o belverde que Camões designava à maneira italiana como *belvedere*, o belo-de-ver[7].

Gil Vicente, no *Auto dos Quatro Tempos*, associava a primavera e o início do verão aos malmequeres amarelos, à madressilva e rosinhas, aos jasmins e maravilhas, aos frutos e vegetais, não esquecendo as aves migratórias, ou não, que cruzavam os espaços campestres:

En la huerta nace la rosa.
(...)
Afuera, afuera, nublados,
Neblinas y ventisqueros!
Reverdeen los oteros,
Los valles, sierra y prados!
(...)
Salgan los nuevos vopores,
Píntese el campo de flores
Hasta que venga el estio.
(...)
Las abejas colmenares
Ya me zuñen los oidos,
Paciendo por los floridos
Las flores mas placenteras.
Cuán granado viene el trigo!
(...)
Hago claras las riberas,
El frio hecho en las fuentes,
El tomillo por los montes
Huela de dos mil maneras.[8]

Camões não se cansaria de cantar a beleza natural dos campos, mesmo quando podemos pressupor que nessa beleza estava também a mão humana nas hortas ou jardins. Ao mote,

Verdes são as hortas
Com rosas e flores
Moças que as regam
Matam-me de amores,

glosava:

Entre estes penedos
Que daqui parecem,
Verdes ervas crescem,
Altos arvoredos.
(...)
Regar brancas flores
(...)
Celestes jardins:

As flores, estrelas;
Horteloas delas
São uns serafins.
Rosas e jasmins
De diversas cores;
(...)[9]

Bela era a paisagem que acompanha as águas do Mondego da nascente até à foz e que Rodrigues Lobo cantou:

"Por onde entre penedos e aspereza
passa o Mondego claro e saudoso,
Rompendo os montes seus, que a natureza
Fez por muro da terra poderoso,"
(...) "Ali (em Penacova), *entre a pacífica oliveira*
Nos declives outeiros transplantada,
As matas de verão de erva cidreira
À fermosa Diana dedicada;
O junquilho, a viola e a roseira
Têm a relva de flores marchetada,
E as boninas, que a Lua fez mais belas,
Azuis, brancas, vermelhas e amarelas."
"Ali acha no mato o caminhante,
A Artemisa em flores graciosas
E o malvaísco alegre que diante
Do sol abre as boninas cobiçosas;
A madressilva e o jacinto amante,
Que inda sustenta as letras amorosas,
Como que se esmerara a natureza
Em fazer tal jardim numa aspereza"[10].

Da mesma época é o cronista Duarte Nunes de Leão que, exaltado, contemplava as belezas de um Portugal submisso a Espanha, mas em tudo superior a ela. Em Lisboa, as *"quintãs todas sam uns jardins"* e o mesmo acontece nas Beiras, devido ao grande número de laranjais que existiam. Mas o reino, já era cantado pelos antigos autores por nele se encontrarem *"flores e violas em tempos que nam eram de Primavera: o que em todo tempo de Veram e Inverno se verão nam somente em Lisboa e seus contornos, mas nas outras partes do reino em tempos de giadas e frios, e nos calores de Júlio e Agosto em que estam pelas festas os templos enramados de muitos ramalhettes e capellas de diversas flores, e de muitas e desvairadas cores"*.[11]

E noutro capítulo que intitulou "Das ervas sylvestres e domésticas", Duarte Nunes escrevia com entusiasmo: *"E nam soomente pelos campos daquelles lugares que assinalamos, se dam as ervas que de sua natureza sam sylvestres, mas muitas daquellas que se soem cultivar e criar em alegrettes: como sam lírios, rosas, violas e artemisia. Ao rodor de Coimbra pelo campo, alem de muitos lírios, e algumas rosas, é tanta erva cidreira, que em qualquer parte do campo se deitão homens sobre camas dellas, estando em sua raiz mais viçosa e odorífera que a que se tem nos jardins. Finalmente todas as ervas de que está escripto se acharão neste reino, se as buscarem e muito mais"*. Mas o nosso autor não ficou por esta afirmação, continuando a enumerar outras plantas que se criavam nos prados e nos matos, medicinais umas, outras para mero prazer dos

sentidos humanos, como os orégãos, os rosmaninhos, os alecrins, as madressilvas, as murtas, etc.[12]

Se a ornamentação de alguns capitéis e pórticos da arte gótica lembram nos seus motivos naturalistas as folhas da videira, de figueira, o ramo da oliveira, ou as margaridas, os malmequeres, as rosas abertas ou as pinhas fechadas, cachos de uvas, espigas de trigo, a pintura traz--nos à memória a beleza do quadro, "A Senhora, o Menino e os Doadores" do museu Machado de Castro em Coimbra, onde a Virgem segura uma rosa na mão direita, ou da açucena na Anunciação, das violetas e outras flores campestres nas paisagens pintadas por Grão Vasco, ou das açucenas, lírios, túlipas, rosas, malmequeres, margaridas, cravinetas, cravos, brincos de princesa dos *bouquets* de Josefa de Óbidos, por exemplo.

Poderíamos pensar que cores e perfumes estavam na alma de escritores, artistas e poetas. Mas não, documentação vária comprova a dialéctica entre o prado e o arvoredo, entre a claridade e a sombra, entre os animais terrestres e as aves, entre a água e a terra, embora o nosso tema se debruce apenas sobre o campo florido, pelo que iremos abordar o diálogo entre o prado e o arvoredo.

As Vereações da Câmara de Loulé, de 1378, identificavam a paisagem natural, onde as vinhas, as figueiras, os zambujeiros eram referenciados ao lado dos alandroeiros ou loendros, como hoje diríamos, e dos rosais[13]. Com rosas e pétalas de outras flores se fizeram ruas no Porto, por onde passaram D. João I e D. Filipa de Lencastre a caminho da sé, onde iam casar. Com ramos floridos a população enfeitou barcos, arcos, portas e janelas. Pétalas de rosas, flores e trigo foram lançadas sobre o régio casal, tal como hoje se atiram bagos de arroz e confeitos sobre os noivos à saída da igreja. Com pétalas de flores se enfeitaram os sombreiros dos homens ao jeito de capelas de flores, como usavam as raparigas[14].

De flores se enramou o concelho de Estremoz para receber a princesa D. Isabel, quando casou com D. Afonso, filho de D. João II. E a cidade Évora ornou-se de muitos ramos de louro e de laranjeira que, nesta altura, passavam despercebidos perante outros ornamentos com jóias, brocados e tapeçarias[15].

Flores trouxera Gil Eanes ao infante D. Henrique, quando dobrara o Cabo Bojador: *"(...)me pareceu que devia trazer algum sinal de terra, pois que em ela saía, apanhei estas hervas que aqui apresento a Vossa Mercê, as quaes nós em este reino chamamos rosas de Santa Maria"*[16].

Admiradores das belezas naturais, identificadas nas flores, eram os viajantes de outros reinos que nos visitavam. Leão de Rosmithal escrevia no seu diário ter visto em Braga tantas árvores de fruto e plantas como nunca vira em outra qualquer parte, pois até nas ameias do castelo nascia a hera. No caminho para Guimarães, crescia junto à estrada a salvia, o poejo e outras plantas odoríferas[17]. Os ciprestes e os jardins do mosteiro de Sta. Clara de Coimbra deixaram-no extasiado, assim como o enebriou o perfume do anis que crescia nos montes que acompanhavam o Mondego[18].

Por sua vez, o francês Bartolomeu Joly que, em finais do século XVI, visitara Portugal, referia os jasmins brancos que nasciam nas margens do Douro e que eram usados na cura da tinha[19].

O príncipe polaco Jacobo Sobieski que, em 1611, passeou pelo reino encantou-se com os belos jardins e hortas da cidade de Lisboa e seus arredores[20]. Também o conde Koenigsmark recordava as rosas e as flores que esta cidade tinha durante o ano todo[21]. O francês Jouvin que aqui esteve, durante o reinado de D. Pedro II, anotava no seu diário de viagem as hortas alentejanas, entre Elvas e Estremoz, onde as rosas e as flores cresciam, assim como os jardins neste concelho.

Mas Lisboa arrebatou-o, com excepção das ruas que encontrou estreitas e sujas: *"Lisboa é a cidade maior de toda a Espanha, capital do reino de Portugal, um dos portos mais famosos da Europa, (...) onde alguns reis tiveram durante muito tempo a sua corte, devido ao seu ar puríssimo e à beleza dos seus jardins, que se estendem pelas colinas abaixo até às muralhas da cidade* (...). Jardins "formosos" encontrou igualmente na casa de campo da família real em Alcântara e nos Jerónimos, onde nos claustros e jardins da cerca pôde apreciar as fontes e as laranjeiras de grandes e doces frutos, nomeadamente, aquelas que se enxertaram com as que, no reinado de D. Afonso VI, os portugueses tinham trazido da China, e se tinham expandido por todo o reino. Os arredores da cidade eram, nas palavras deste viajante, *"um vasto jardim, numa extensão de mais de dez léguas, cheio de frutos inimagináveis"*[22].

O Sr. de la Melonnière esteve em Portugal entre 1720 e 1726, com o objectivo de escrever um livro de viagens por vários países do sul, entre os quais Portugal e que intitulou "Memórias Instrutivas para um viajante". Observador atento, visitou Lisboa e os arrabaldes anotando tudo o que via e o que lhe contavam, comentando a falta de cultura e as superstições que circulavam entre os portugueses. Visitou Sintra e os arredores, mas sobretudo Alcântara e as suas colinas, onde descobriu um gruta de salitre, coberta com moitas de giestas e de flores de "anfirinum" brancas e roxas, mas também a planta da noz moscada (?), a "mosca", "tanto se parece a flor a uma mosca verdadeira". Dispersos pelos montes desta região, encontrou narcisos brancos e amarelos em pleno mês de Janeiro, que apreciou imenso e considerou belos para ornamentar uma casa, dispostos em vasos, porque, ao contrário dos junquilhos e das tuberosas, com as suas flores brancas e aromáticas, "levam quinze ou vinte flores de uma brancura deslumbrante e sem perfume"[23].

Interessado em visitar a serra da Estrela, ficou encantado com a beleza da sua paisagem e com o verde dos seus pastos. Nela encontrou a genciana, que os portugueses utilizavam nos molhos e que era tida pelos pastores como erva "santíssima" devido aos poderes curativos que possuía, assim como encontrou outras plantas medicinais, como a verónica nos bosques de azinheiras grandes com que a serra estava coberta próximo de Manteigas[24].

William Beckford também apreciou a beleza das rosas dos jardins do palácio de Palhavã, que ele designava numa das suas cartas, as *"mais frescas e perfeitas rosas"*. Em Colares, o autor divagava sobre a paisagem "elísia": *"Os fragmentos de rocha musgosos, os choupos grotescos e as pontes rústicas, que se encontram a cada passo, trazem a Sabóia e a Suissa à imaginação; mas a distribuição exótica da vegetação, o verde intenso do limoeiro, os frutos dourados da laranjeira, a murta florida e a fragrância rica da turfa bordada com flores das mais brilhantes cores e mais aromáticas, permitem-me com um esforço ligeiro de imaginação julgar-me no jardim das Hespérides..."*[25].

Na obra *Rita, the Portuguese*, o seu autor inglês traduziu um pouco a beleza do Minho, através das suas árvores. *"À nossa direita um muro de rochas, à esquerda uma profunda, íngreme e arrelvada descida de pinheiros e carvalhos, sobreiros e oliveiras, para baixo, o vale. Aqui o medronheiro com o seu fruto cor de morango, ali a cerejeira e o pessegueiro com as suas maravilhosas flores, a selvagem urze amarela fazendo um magnífico bordado nas encostas do monte, brilhando e ardendo nas montanhas distantes no seu campo de pálida neblina azul"*[26]

Mas a natureza não era só verde salpicado de flores coloridas. A natureza era também verde e castanho, era bosque, souto, montado, mato, era flores e espinhos, era flores e frutos de cores diversas. Portugal era exaltado pelas suas hortas e pomares, completando estes, sobretudo, o colorido e o odor da natureza.

As árvores de fruto, nomeadamente, as laranjeiras e os limoeiros alegravam as hortas/jardins e os pomares com as suas árvores, ora carregadas de flores brancas de onde exalava um intenso perfume, ora vergados os ramos sob o peso dos frutos dourados. Rivalizavam no aspecto com os vinhedos, ora verdes e tintos, ora castanho dourado, e com os densos olivais, onde o verde aparecia salpicado de azeitonas negras. Mas outros tons de verde e de castanho cobriam o jardim que a natureza, mais do que a mão do homem, oferecera a Portugal.

Leão de Rosmithal recordava com agrado os pomares que circundavam o território bracarense e onde se podiam ver inúmeras espécies, como as árvores do paraíso (a *eleaegnus hortensis*), laranjeiras, limoeiros, romãzeiras e outras muitas árvores e plantas que o nosso viajante nunca vira[27]. A paisagem de Coimbra era também assinalada no seu diário, pois nos montes que ladeavam o Mondego e na veiga que o acompanhava, Rosmithal vislumbrava a planta do anis, os olivais, as vinhas e outras árvores, assim como os ciprestes e os jardins, estes últimos no mosteiro de Sta. Clara[28]. Nas margens do Tejo rivalizava a oliveira com a vinha, a norte, e o matagal, povoado de lebres e de coelhos, a sul, enquanto na planície alentejana a vinha dos arredores de Évora concorria com os olivais do termo de Elvas[29].

Nicolás de Popielovo descreveu o Algarve através das suas exportações: o vinho tinto, as passas e os figos secos que os mercadores do norte da Europa aqui vinham buscar. E acrescentava um aspecto curioso da paisagem do sotavento algarvio: *"duas milhas antes de Tavira não se vê mais nada para além de figueiras e oliveiras, na sua maior parte figueiras tão espessas como selva, de modo que a cidade só se vê quando se chega às portas, onde se vendem figos e uvas"*[30].

A região entre o cabo de S. Vicente e Setúbal estava escassamente povoada e nela cresciam vinhedos, figueiras e amendoeiras, segundo Jerónimo Münzer, enquanto a oliveira se impunha nos arredores de Montemor-o-Novo e ao longo do Tejo, de ambas as margens deste rio, aqui rivalizando com a vinha[31].

Para o militar alemão que acompanhou o exército de D. João de Áustria que derrotou o Prior do Crato, em 1581, Erich Lassota de Steblovo, a cidade de Santarém era referenciada pelos muitos olivais, hortas, laranjais, limoeiros, cidras e outras frutas para além de vinhas e cereais, que existiam nela e nos seus arredores[32].

A descrição do reino mais entusiasta foi feita, no início do século XVII, por Duarte Nunes do Leão. Para este português, no reino havia abundância de tudo, distinguindo-se do "sertão" que eram Castela e Leão. Os olivais reflectiam-se na abundância, bondade e qualidade do azeite produzido, que designava por "santo licor". E rematava: *"... em todos os lugares de Portugal e do Algarve se dá azeite (...) Évora, Beja, Elvas e na villa de Moura, em que há mais copia que em nenhum outro lugar do reino, e nas villas de Serpa, Estremoz, Portel, e outras, e em outros muitos mais lugares de Alentejo, e da Estremadura, e da Beira..."*[33].

O mesmo acontecia com a vinha e a abundante e variada produção de vinhos nas cores e nos sabores, que enumerava. Os melhores eram os do Algarve com os vinhos de Alvor, Portimão e Lagos. Os alentejanos de Évora e de Peramanca não lhes ficavam atrás, sobretudo estes últimos, em "sabor e substância", a que se somavam os brancos de Beja, os palhetes de Alvito, de Viana, de Vila de Frades, das Alcáçovas e os das margens do Tejo tão apreciados no norte da Europa, como os de Alcochete, Caparica, Barreiro, Seixal, Lavradio, Alhos Vedros. E o verde da vinha, o branco ou o negro das uvas estendiam-se aos arredores de Lisboa, à Estremadura, a Santarém e chegava a Lamego e a Monção[34].

Mas eram os pomares que mais embelezavam a paisagem, com as suas árvores salpicadas de flores brancas e rosadas ou com os frutos desde o dourado das laranjas, ao verde e vermelho

das peras e maçãs, à granada das romãs e das cerejas, ao veludo avermelhado dos pêssegos. A maior abundância residia nas laranjeiras, mas o autor não esqueceu as várias castas de peras e de maçãs, provenientes da Estremadura, do Alentejo e das Beiras, as ameixas e cerejas de várias espécies, os morangos. Como também não esqueceu os frutos secos das amendoeiras, aveleiras, nogueiras, castanheiros, sobreiros e azinheiras[35], no que foi acompanhado pelas narrativas de muitos estrangeiros que visitando Portugal, reconheciam a beleza natural do país. Não era M. de la Melonnière quem exaltava os saborosos e sumarentos pêssegos de Coimbra e de Abrantes, para além de exclamar extasiado: *"... de Abrantes a Lisboa este país é um paraíso terrestre pela beleza das suas planícies, cobertas de oliveiras e de toda a espécie de árvores de fruta"*[36]!?

Mas estas narrativas são corroboradas pela documentação. Iria Gonçalves, ao estudar os coutos de Alcobaça e a sua riqueza agrícola, encontrou menção abundante às árvores de frutos: *"Também bastante cultivadas eram as maçãs, as peras, os peros, numa associação que devia ser muito frequente, porque quase sempre eram citadas umas ao lado das outras. As demais árvores frutíferas – pessegueiros, cerejeiras, cidreiras, nespereiras, romãzeiras, outras mais – eram plantadas aqui e além, com menos interesse, mas espalhadas por toda a parte"*. Peras de "angoxa" e "codornos", juntavam-se às maçãs "baionesas" e aos peros "marmelares", "brancos" ou "de Santiago". Os frades não esqueciam também as figueiras de várias qualidades: "castanhais", "corigos", "alvares", "negrais" e tantas outras cujos frutos frescos ou secos apareciam na mesa conventual[37].

Próximo, na região de Torres Vedras, também Ana Maria Rodrigues encontrou riqueza frutícola semelhante: oliveiras, figueiras, pereiras, laranjeiras, pessegueiros, cerejeiras, nogueiras e castanheiros contribuíam para a dieta alimentar do homem medieval deste território[38].

Em Évora predominava a oliveira e a vinha, esta última entremeada de figueiras e árvores de fruto. Cedo, o figueiral se autonomizou em relação ao vinhedo, o que não aconteceu com as árvores de fruto, cujas espécies são pouco conhecidas, durante o período medieval. No tabelamento municipal de 1470, o concelho referia como produto próprio os limões, as cidras, as laranjas, os figos, as cerejas moscatéis, as peras, as maçãs e as ameixas[39].

Mais para o norte do reino, a região de Lamego, Rui Fernandes, cidadão desta cidade, apresentava ao bispo D. Fernando uma descrição da mesma e das suas riquezas, datada de 1531-1532. Pela sua leitura, descobrimos que o verde do olival concorria com os soutos de castanheiros, com as nogueiras e com as vinhas, e, também, com os pomares de cerejas, laranjeiras, limoeiros, cidreiras, marmeleiros, macieiras, pereiras, romãzeiras, ameixieiras, figueiras, nespereiras e pessegueiros[40].

Ao verde pincelado de colorido que acabámos de, sucintamente, referir, para o Portugal medieval e moderno, não acrescentámos o verde cerrado dos bosques e florestas que povoavam o reino, despido de população. É nele que encontramos os pinhais que abundavam no reino em períodos mais recuados, juntamente com outras espécies, e que a desflorestação provocada pela construção naval ciclicamente reduziu. Nem sempre é fácil encontrá-lo especificado na indefinida floresta ou bosque.

Os autores muçulmanos, entre os séculos X e XIII, não esqueceram de os mencionar nos arredores de Alcácer do Sal, de Faro e nas ilhas defronte a esta última cidade, de onde se extraía madeira para a construção naval[41].

Com o objectivo de fixar as areias e secar os pauis, os reis portugueses e as ordens religiosas, sobretudo, desenvolveram uma política de plantio de pinheiros, de que o exemplo de Alcobaça, na sequência das medidas adoptadas por D. Dinis, foi estudado por Iria Gonçalves: *"Eram três as florestas mais importantes, sob o ponto de vista da extensão que ocupavam e de todas elas restam*

ainda hoje abundantes vestígios, quando não foram mesmo restauradas: a que se estendia pelas faldas da serra dos Candeeiros, por uma extensão de duas léguas, dividida entre os concelhos de Évora e Turquel; outra maior ainda, também partilhada por dois concelhos, os da Santa Catarina e Salir do Mato e de que resta, actualmente, a mata das Mestas; por último o pinhal da Pederneira, que se desenvolvia ao longo da costa, entre esta vila e a de Paredes, por uma extensão de légua e meia"[42]. A mesma autora referia que o pinheiro manso cederia o terreno ao pinheiro bravo, a partir dos séculos XIV e XV[43].

Maria Helena Coelho supõe a sua existência nas matas do litoral coimbrão, como em Quiaios ou no Louriçal[44]. Mas ao verde do pinheiro sucediam outras tonalidades, características dos castanheiros, dos carvalhos, dos sobreiros, dos zambujeiros, dos freixos, etc., cujo estudo deixaremos para outra oportunidade.

Notas

[1] *Cantigas de amigo dos trovadores galego-portugueses*, ed. de José Joaquim Nunes, Centro do Livro Brasileiro, Lisboa, 1972, vol. II, pp. 19, 22, 238

[2] *Ibidem*, pp. 235, 353-354.

[3] *Ibidem*, pp. 1, 2, 233.

[4] *Ibidem*, pp. 372, 373, 374, 376, 377, 378, 379.

[5] Gil Vicente, "Auto da Fé", in *Obras Completas de Gil Vicente*, Lello & Irmãos, Porto, 1965, p. 107.

[6] Bernardim Ribeiro, *Menina e Moça*, introdução e fixação do texto por Hélder Macedo, publ. D. Quixote, 2ª ed. 1999, p. 81.

[7] Luís de Camões, *Lírica*, Círculo de Leitores, 1984, pp. 19, 20, 103, 106, 125, 154, 201, 233, 243.

[8] Gil Vicente, "Auto dos Quatro Tempos", in ob.cit., pp. 59-61 e 69-70.

[9] Camões, ob. cit., p. 103.

[10] Francisco Rodrigues Lobo, *Poesias*, selecção e notas de Afonso Lopes Vieira, Liv. Sá da Costa, Lisboa, 1955, pp. 17-19.

[11] Duarte Nunes do Leão, *Descrição do reino de Portugal*, Centro de História da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002, cap. XXXIII, pp. 201-202, cap. XXXIV, p. 207.

[12] *Ibidem*, cap. XXXI, pp. 197-198.

[13] *Actas das Vereações de Loulé*, C.M. de Loulé, 1984, vol. I, pp. 20, 26, 27, 28, 29, 30.

[14] Fernão Lopes, *Crónica de D. João I*, Livraria Civilização, vol. II, pp. 19-21.

[15] Garcia de Resende, "Crónica de D. João II", in *Crónica de Dom João II e Miscelânea*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, pp. 167 e 171.

[16] Gomes Eanes de Zurara, *Crónica de Guiné*, Liv. Civilização, p. 55

[17] J. Garcia Mercadal, *Viajes de extranjeros por España y Portugal*, Junta e Castilla y Léon, Consejería de Educación y Cultura, 1999, vol. I, p. 256.

[18] *Ibidem*, vol. I, p. 264.

[19] *Ibidem*, vol. II, p. 726.

[20] *Ibidem*, vol. III, pp. 182-183.

[21] *Ibidem*, vol. III, p. 389.

[22] *Ibidem*, vol. III, pp. 632, 635.

[23] *Ibidem*, vol. IV, pp. 687, 688.

[24] *Ibidem*, vol. IV, pp. 694, 696

[25] Maria Laura Bettencourt Pires, *Portugal visto pelos Ingleses*, INIC, Lisboa, 1981, pp. 28, 31-32.

[26] *Ibidem*, p. 48.

[27] J. Garcia Mercadal, ob. cit., vol. I, p. 256. Agradeço à Eng. Maria Alexandra Pontes a identificação da árvore do paraíso, um arbusto de folhagem prateada e flores amarelas e odoríferas, que servia para proteger a vinha da invasão das areias.

[28] *Ibidem*, vol. I, p. 264.

[29] *Ibidem*, vol. I, pp. 264-267.

[30] *Ibidem*, vol. I, p. 296.

[31] *Ibidem*, vol. I, pp. 352, 355-356.

[32] *Ibidem*, vol. II, pp. 435-437.

[33] Duarte Nunes do Leão, ob. cit., pp. 187-188.

[34] *Ibidem*, pp. 189-190.

[35] *Ibidem*, pp. 201-208;

[36] *Ibidem*, vol. IV, pp. 660 e 696.

[37] Iria Gonçalves, *O património do Mosteiro de Alcobaça nos séculos XIV e XV*, UNL, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 1989, pp. 94-95.

[38] Ana Maria Almeida Rodrigues, *Torres Vedras, a vila e o termo nos finais da Idade Média*, FCG, JNICT, Braga, 1995, pp. 264-265.

[39] Maria Ângela Beirante, *Évora na Idade Média*, FCG/JNICT, Lisboa, 1995, pp. 352-353.

[40] "Descripção do terreno em roda da cidade de Lamego duas léguas" in *Colecção de Livros Inéditos de História Portugueza*, Academia Real da Sciencias de Lisboa, Lisboa, 1926, vol. V, pp. 552-560.

[41] Borges Coelho, *Portugal na Espanha árabe*, ed. Caminho, 2ª ed., vol. I, pp. 50, 53, 59, 66, 67.

[42] Iria Gonçalves, ob.cit., p. 101.

[43] *Ibidem*, p. 102.

[44] Maria Helena da Cruz Coelho, *O Baixo Mondego nos finais da Idade Média*, Faculdade de Letras, Coimbra, 1983, vol. I, pp. 196-197.

"Mayombe", de Pepetela, e "Jornada de África", de Manuel Alegre: aproximações e afastamentos — uma interleitura

Rui de Azevedo TEIXEIRA
(Universidade Aberta)

A modernidade é o transitório,
o fugidio, o contingente, a metade da arte,
cuja outra metade é o eterno e o imutável.

(Baudelaire, "O pintor da vida moderna")

As semelhanças

Um resumo severo e simples de *Mayombe* (1979) diria que se trata de um romance que gira à volta do eixo constituído por um grupo de guerrilheiros do MPLA, comandados por Sem Medo, que tem a sua base na floresta do Mayombe, em Cabinda, e o seu "santuário" em Dolisie, no Congo-Brazza. Por seu turno, uma concentração do narrativo de *Jornada de África* (1989) far-se-ia em torno de Sebastião e das suas andanças políticas e universitárias e, em especial, da sua comissão militar, no Norte de Angola. Assim, a nível do romanesco, os dois romances poderiam encaixar-se, formando um díptico contrastivo em que cada um dos painéis representaria um dos lados em confronto na guerra de guerrilha de 1961-1974.

Para além do tema e pano de fundo comuns da mesma guerra, *Mayombe* e *Jornada de África* apresentam ainda, pelo menos, três relevantes aspectos que os irmanam: o pendor autobiográfico, a ausência da mulher negra e a índole ensaística. A autoficcionalização, a volição de se criar a si próprio, é menos intensa em Pepetela do que em Manuel Alegre. O autor angolano reparte-se no seu romance, de modo modesto, pelos ângulos de Sem Medo e de Teoria: o Comandante é o porta-voz ideológico - um marxista "herético" - de Pepetela e este abre a Frente Centro como era desejo do Comandante; e Teoria é, tal como Pepetela o foi, o responsável pela Educação em Cabinda, acrescendo a isto que Teoria é um mulato, um "talvez" entre "sim ou não, branco ou negro", sendo que Pepetela, sem o ser, tem contudo alguma mistura de sangues. Alegre, por seu lado, projecta-se, mas longe do puro decalque, no seu alferes Sebastião, uma vez que ambos estudaram em Coimbra, fizeram, num grupo de "poucos, poucos e loucos", política nos Açores, e bateram-se em Angola. Os índices autobiográficos não se quedam, porém, no Sebastião estudante, político e militar - o poeta de *O Canto e as Armas* também emerge como matéria intratextual de *Jornada de África* na figura do "Poeta", reconhecendo-se, além disso, no que é consabido, como admirador aberto de Camões - "Ninguém voltará a escrever o português assim. Tudo nele canta: as consoantes e as vogais, o com e o que..."[1]. Neste ponto das influências e gratidões poéticas, Manuel Alegre, ou o narrador por ele empossado, vai mais longe ao deixar ainda entreouvir as vozes de Pessanha, Pessoa ou Rilke.

No que respeita à figura da negra, em *Mayombe* e *Jornada de África* ela não só não surge como agonista como também não aparece sequer a título de comparsa. A invisibilidade da negra, para ecoar o célebre título de Richard Wright, é uma evidência nas duas obras. O papel do feminino, particularmente como inspirador de paixões, está a cargo de mestiças – Leli, filha de

um comerciante português, de um fobeiro, que queria para ela um marido branco, para "adiantar a raça", é a paixão sem remédio de Sem Medo; Ondina, "menina de Luanda", é uma jovem digna com um destino de Helena de Tróia, incendiando corações e acendendo guerras por onde passa; e, no livro de Alegre, é Bárbara, uma "Bárbara cativa" que ressoa à das "Endechas" de Camões, quem faz Sebastião sentir-se, no grande paradoxo da paixão, simultaneamente no centro do mundo e separado dele. A mulher negra, a "escrava do escravo", como sustenta Joana Ruas nesse romance com páginas brilhantes mas trabalhosamente desconseguido que é *A Pele dos Séculos,* prima por ser uma ausência monumental - a negra não existe nos dois romances.

Quanto à vertente ensaística, ela é óbvia em *Mayombe* e camuflada em *Jornada de África.* São inúmeras, e algumas vastas, as passagens do romance angolano nas quais se ensaiam diversos temas, em geral pela via do diálogo – *Mayombe* é uma narrativa eminentemente dialogal. Estes ensaios orais são, na maioria, feitos por Sem Medo, um estudante de economia tornado guerrilheiro, um teórico endurecido pela mais áspera das práticas, o que lhe dá mais do que ciência, sabedoria. E é, em especial, com o inexperiente Comissário, idealisticamente achacado de marxismo-leninismo, e com a experiente e quente – um "vulcão" – Ondina, que o "veterano da guerra e dos homens" Sem Medo finamente e sem sombra de erística conversa. Os principais assuntos cobertos nestes debates no "deus-Mayombe" e em Dolisie são a ideologia, a Revolução, a religião, o tribalismo, a mestiçagem, o amor, a solidão, o medo e a figura do grande operacional, do perfeito gestor de combates, o qual, em acção, atinge "o êxtase sensual de dominar, arriscando friamente, lucidamente". Em *Jornada de África,* pelo contrário, a componente de ensaio não se oferece nem em abundância nem sequer logo no primeiro degrau de leitura, antes se insinua como filamento difuso no complexo corpo do romance. Este *ensaismo de campo,* como já escrevi noutro lugar[2], tem como temas favoritos a essência da Pátria e do Ser portugueses e a superioridade da poesia em relação à prosa – assuntos naturais, diria até consubstanciais, ao patriota e poeta que é, reconhecidamente, Manuel Alegre.

As grandes diferenças

O romance é um género literário que "é a imagem da palavra que o designa: flutuante e em perpétua expansão"[3]. O romance não é canonizável, é completamente flexível, o mais solto dos géneros[4]. Da comparação entre *Mayombe* e *Jornada de África* resulta uma clara abonação da mobilidade do romance, um exemplo forte da sua a-canonicidade. Apesar dos importantes pontos comuns referidos, os dois romances revelam concepções diferentes, se não opostas, do que pode ser o contra-género da epopeia, ou a "epopeia burguesa", como lhe chamou Hegel nas suas *Vorlesungen Über Aesthetic.*

O centro diferencial das obras de Pepetela e Alegre repousa na dicotomia verdadeiro/falso, termos antitéticos que uso aqui por facilidade operatória e com extremo cuidado[5]. Os pólos desta dicotomia de raiz, detectáveis a partir da intenção autoral inscrita nos respectivos módulos textuais dos romances[6], expandem-se depois, paralelamente, numa cadeia de oposições substantivas de vário tipo, configurando dois romances com identidades diversas. Assim, o romance de Pepetela vira-se muito mais para a *verdade* do que o de Alegre, o seu co-texto aproxima-se muito mais do respectivo con-texto do que em *Jornada de África.* Regido pela chamada "convenção F" (factos), M*ayombe* é uma obra que, submetendo-se ao código do realismo, além de ficar mais próxima dos factos que dos efeitos, cria um "horizonte de expectativa" mais nítido no leitor; por

sua vez, conduzido pela "convenção E" (estética), o romance de Manuel Alegre irradia mais significações, o que, traz como consequência uma maior liberdade semiótica a quem o lê. O primeiro é uma narrativa que não se discute, que não duvida de si enquanto forma literária – é um romance militante, instrutivo, e de recorte tradicional, com uma diegese e personagens de contornos claros; o segundo ensarta no seu correr romanesco fragmentos metanarrativos, nos quais se discute, se mostra na sua fisiologia escritural, se faz auto-ironia e auto-paródia, subvertendo as coisas para mostrar que se está num universo de representação, de artifício – é um romance com laivos pós-modernos, sendo retintamente anti-pós--moderno, por exemplo, nos seus sentidos de causa e ético.

A diferença matricial entre *Mayombe* e *Jornada de África* ramifica-se em boa parte dos seus principais elementos constitutivos. As categorias da narrativa em que os dois romances mais se distinguem são a linguagem, a instância de narração, o tempo, o protagonista e o código ideológico. A linguagem de *Mayombe*, sem qualquer excesso de literário, é apenas um pouco mais do que simplesmente cuidada (caso contrário não haveria, as reverberações, os ressaltos de sentido e de beleza, da arte verbal); por seu turno, em *Jornada de África* dá-se uma diversidade de registos – jornalístico, realista, argótico, historiográfico ou simbólico – que se deixa enriquecer por um frequente sussurrar poético. No que tange à narração, o romance de Pepetela opta por uma solução bastante simples: um narrador omnisciente que, regular e curtamente, delega a sua tarefa efabulatória numa série de narradores-guerrilheiros, os quais, dando-se a conhecer, abrem, em cursivo, a generalidade dos capítulos[7]; Alegre, por seu lado, com alguma recorrência, faz da instância de narração um lugar problemático, onde os institores – narrador e autor textual – e o autor empírico se substituem, degladiando-se por vezes, como responsáveis pela progressão sintagmática.

Quanto à questão do tempo, em *Mayombe* é o presente narrativo que comanda, havendo, no entanto, alguns recuos, pela memória, ao tempo histórico do eclodir da guerrilha e aos tempos pessoais dos guerrilheiros, e um ou outro avanço, na direcção da Independência e da Revolução, mas apenas pelo calor do debate e do desejo, nomeadamente no trio amoroso-revolucionário Sem Medo, Comissário e Ondina. A dimensão temporal mais importante de *Jornada de África* é histórica, prende-se com a tripartição do tempo português: o presente, sufocante de agonia, enreda-se *fabulosamente* com o passado, em linhas de mitificação, quer da vitória – a Expansão, Camões –, quer da derrota – Dom Sebastião e Alcácer –, e articula-se com um futuro que se deseja da comunidade da língua e das afinidades culturais, de sangue e afectivas. Em suma: *Mayombe*, um romance que, tal como se diz em *As Lágrimas e o Vento*, de Manuel dos Santos Lima, lida com o "fenómeno espantoso e complexo que é a gestação de uma pátria", tem forçosamente um presente com pouco passado e um desejo ardente de futuro; o presente de *Jornada de África* é um presente velho de passado, avassalado por ele, mas ainda assim crente num futuro, no qual, corrigida a situação colonial, a dialéctica opressor-oprimido se dissolve em fraternidade.

No que toca aos protagonistas dos romances angolano e português, estes, se são construídos, basicamente, segundo a fórmula do herói – bravura, honra, patriotismo –, apresentam contudo diferenças assinaláveis de grau e também de natureza. Sem Medo é um herói completo – belo, bom e verdadeiro, luta bem por uma causa justa e, paradigmaticamente heróico, morre bem, densificando o seu próprio mito emergente; Sebastião é um herói em potência e no lado errado da guerra. É também, contrariamente a Sem Medo, uma personagem que se pode desconstruir, como quando se torna num simples operador, num autómato, despido da espessura da personagem

tradicional, ou que pode arquiconstruir-se, ganhando densidade simbólica, espiralando-se, como quando se sente eco de antepassados, do seu homónimo histórico e de outros. Sem Medo vive na e para a história que se narra, embora algo dele possa vir a sobrar, como *exemplum*, à semelhança, no plano da realidade histórica, de um Hoji ya Henda; Sebastião não tem praticamente limites, uma vez que, numa "dupla pregnância", para citar com algum desvio Isabel Allegro de Magalhães[8], não é apenas a força centrífugadora que atrai os outros elementos do romance, é também objecto de uma força centrípeta, que não só o tira para fora de si, da sua faceta de personagem clássica, coesa, como para fora do romance e para dentro da História mitificada, enquanto súmula do Ser português, enquanto símbolo do homem português de linhagem, o que, aliás, sem qualquer aventureirismo hermenêutico, se poderá estender ao próprio Manuel Alegre.

Finalmente, no que se refere à categoria ideológica, que sobredetermina a substância dos romances, *Mayombe* revela-se, no seu moderado poder épico e panfletário[9], cepticamente obediente aos ditames marxistas e leninistas, nos quais vê as debilidades e o encardido. Com um Sem Medo que desconfia das abstracções filosóficas e defende o saber autêntico, enraizado na vida, *Mayombe* faz séria pedagogia revolucionária, recusando o discurso fixista da ortodoxia, discutindo a corrupção do MPLA ou os desajustes entre ideologia e comportamentos individuais, mas apoiando a criação do *homem novo*, nascido da guerrilha. É assim um romance, discreto, de *Aleluia*[10]. *Jornada de África*, por sua vez, deixa-se orientar por um mais poroso complexo ideológico. Defensor dos valores do socialismo burguês, do republicanismo, da portugalidade e da poesia, o romance de Alegre tem necessariamente menos efeito perlocutivo e, se há figura que corporize o seu centro ideológico, essa será, não o *homem novo*, mas o *português antigo* – subsumido no velhíssimo jovem Sebastião - agora com a nostalgia da Fundação e das Descobertas, o travo da poesia e a defesa da liberdade e da solidariedade. E é um romance não épico, embora não adverso à epicidade, uma vez que a saudade da grandeza passada o marca, como se prova no Sebastião que sente "a vertigem das cargas de cavalaria" ou no Alegre que, referindo-se aos soldados portugueses da Guerra Colonial, profetiza: "Ninguém nos cantará". Neste particular, é um romance de *Requiem*, como noutra leitura crítica já propus[11].

As afinidades colectivas

A leitura comparativa dos dois romances, além dos traços semelhantes e das sólidas diferenças que mostra, revela ainda um outro aspecto comum, um aspecto de cúpula – o desejo de Lusofonia. Em *Mayombe*, a ideia lusófona surge de forma incoativa e intersticial – o guerrilheiro angolano consciente não odeia, a não ser no momento do mortal combate militar, o soldado português, um camponês ou um intelectual como ele, e a Língua Portuguesa, o principal factor de ligação entre as tribos e de identidade nacional, é também a língua que soldados e guerrilheiros partilham. Em *Jornada de África*, publicado dez anos depois de *Mayombe*, é já límpida a defesa de um Espaço Lusófono, depois dos sangues misturados em afecto através de séculos e do sangue derramado no confronto militar, que pela experiência comum que foi também é factor de afinidade, também aproxima os antigos inimigos.

Notas

[1] A propósito, recordo o verso definitivo de Drummond de Andrade dirigido a Camões: "Tu és a linguagem."

[2] "Poesia, Saudade e Quinto Império", *Visão,* 26 de Junho de 2003.

[3] Roland Bourneuf e Réal Ouellet, *O Universo do Romance* (Coimbra: Livraria Almedina, 1976), p.9.

[4] Para Mikhail Bakthine, a flexibilidade, a mobilidade e a incompletude do romance resultam, não do facto de ser a menos perfeita das formas, como o querem, por exemplo, R. Scholes e R. Kellog (cf. *A Natureza da Narrativa,* São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1977, p.198), mas devido à sua maior juventude em relação aos outros géneros e por estar ligado ao "incompleto presente", o que leva à sua abertura, o que impede a sua coagulação formal (cf. *Esthétique et theorie du roman*, Paris, Gallimard, 1978, p. 441).

[5] As relações complexas, de vidros partidos, entre o objecto ficcional e a *empiria* que o despoleta não devem ser medidas através do simplismo oposicional entre Verdade e Mentira. Não são posições sustentáveis, nem o radicalismo que exige a correspondência rigorosa das proposições com a realidade – de um Alfredo Tarski, por exemplo –, nem mesmo o aparente equilíbrio de G. Frege, cujo entendimento estritamente intensional do objecto de ficção o leva a dizer que esse objecto não é nem falso nem verdadeiro. A ficção para, de facto, o ser tem de balançar, sem instalar-se neles, entre os pólos da fidelidade total e da total cesura semântica com o universo empírico. Como corolário, uma obra de fundamento naturalista-realista, virando-se para o registo, um dos dois lados da realidade, tenderá para mais *verdade*, e uma narrativa fantástica, ou poética, dando-se á imaginação, ao outro lado da realidade, propenderá para mais *falsidade.* E, se se seguir a posição anti-aristotélica de Foucault, para quem é a estrutura, ou a realidade enquanto possibilidade do verdadeiro, que resta, porque a substância, essa, perde-se, então será a ficção de índole realista, por via do seu maior valor documental, *estrutural*, a que vencerá na luta pela permanência.

[6] No caso de *Mayombe*, a célula mãe do livro é um comunicado de guerra como o autor desvenda em entrevista (*Visão*, 3 de Julho de 2003, p. 138).

[7] A título de informação, recordo que este tipo de divisão das responsabilidades narratorais entre um grupo de combatentes no âmbito da literatura da Guerra Colonial, surge, por exemplo, anteriormente, em *Sangue no Capim-Cenas de Guerra em Angola* (1963), de Reis Ventura, e, posteriormente, em *Nó Cego* (1982), de Carlos Vale Ferraz.

[8] Isabel Allegro de Magalhães, *Capelas Imperfeitas* (Lisboa: Livros Horizonte, 2002), p.9.

[9] Cf, de Maria Glória de Brito,"Escrita e reescrita da História em *Mayombe*", *A Guerra Colonial: Realidade e Ficção*, org. Rui de Azevedo Teixeira (Lisboa: Editorial Notícias, 2001).

[10] *A Guerra Colonial e o Romance Português. Agonia e Catarse* (Lisboa: Editorial Notícias, 1998), nota 118, p. 100.

[11] *Ibidem.*

Peuple chansonnier, Peuple chansonné
A Paris, en 1848

Maurice TOURNIER
(C N R S – Sciences Humaines)

Pourquoi étudier la parole ouvrière en 1848 à travers la chanson? Parce que tout le monde chantait à l'époque, parce que la protestation et les espoirs populaires s'exprimaient par la chanson, parce que c'est elle qui circulait le mieux, dans les ateliers et à la sortie des usines, sur les places de marché, au fond des hottes des colporteurs, dans des cabarets migratoires ou clandestins, c'est elle que la police avait eu le plus de difficulté à traquer durant la Restauration et la Monarchie de Juillet. Fermez la goguette, emprisonnez le subversif, sa chanson court toujours. C'est une "feuille volante". De l'un à l'autre, elle s'apprenait par coeur. Sans être beaucoup lue, sauf à voix haute...

En effet, à Paris comme à Lyon, chez Gustave Leroy et Charles Gille, le "Montagnard", comme chez Pierre Dupont et Gilbert Randon, le "Vorace", c'est d'abord oralement que les messages sociaux se transmettaient. Les affiches étaient commentées publiquement. Des lectures s'organisaient et des choeurs s'improvisaient. On se rassemblait autour des chanteurs de rue et des chansonniers de goguette. Malgré l'effort des saint-simoniens, des compagnons et des mutuellistes, des "classes d'adultes" de la ville de Paris aussi, il était bien difficile à un ouvrier fatigué, dont la "journée" dure entre 12 et 14 heures, d'étudier, la nuit tombée. Corbon avoue, dans *L'Atelier*, que les élèves de ces cours ne se recrutent que dans l'artisanat aisé. Malgré le tapage des romantiques sociaux autour de quelques cas, le "poète-ouvrier" reste une exception. Eclairage, argent public, livres bon marché, maitres bénévoles, tout fait défaut. S'il existe une élite ouvrière, protes d'imprimerie et artisans autodidactes en tête, la masse, elle, n'a guère que les oreilles pour apprendre.

Bref, la chanson est un tract oral. Moins ennuyeux et mieux partagé que nos tracts d'aujourd'hui! Plus directement fédérative ou meurtrière[1]. Elle rythme le travail; chez la "mère", elle est au coeur des réunions compagnonniques; elle court les "sociétés populaires", tout en commentant les évènements, en fédérant les groupes, en se moquant des puissants, en se faisant l'écho des souffrances et des espérances. C'est l'époque où Eugène Pottier, dessinateur sur tissus, ateliériste, fouriériste et babouviste en 1848, en appelle à la "Propagande des chansons":

> "Le monde va changer de peau.
> Misère, il fuit ton bagne.
> Chacun met cocarde au chapeau...
> Entrez vite en campagne,
> Chansons!..."

En même temps, la chanson est un genre littéraire à lettres de noblesse, héritage du 18e siècle et de la Révolution. Béranger, bourgeois voltairien et rousseauiste, est roi à l'époque. On fait la queue pour lui rendre visite en prison. Tout le monde fredonne ses "Lisettes" sur les musiques de Wilhem ou des airs populaires (Le Roi Dagobert, Cadet Rousselle, Toto Carabo...) et surtout d'après les "Clés du Caveau" ou les faux-timbres des chansons à la mode[2]. Plus que la *Carmagnole* ou le *Ça ira!*, le modèle majeur est la *Marseillaise* et son rythme emphatique. En 1848 innombrables, les marseillaises réaménagées, par exemple celle "de l'Union ouvrière", celle "du

Peuple", celle aussi, goguenarde, "des cotillons"[3], ou encore "La Française" de l'"Association des travailleurs de l'Ariège" et "Le chant des travailleurs" ou la "Marseillaise patriotique" d'Edmond Vidal, pour citer des chansons de notre échantillonnage. *L'Internationale* de 1871 sera encore composée sur sa musique.

C'est ce double aspect, en apparence contradictoire, des héritages moqueurs du siècle précédent et des revendications qui ont explosé avec la révolution de février-juin 1848, de la tradition libertine et de la modernité militante, que nous voudrions présenter à travers deux analyses, l'une comparative et quantitative, l'autre interne et qualitative. Quel peuple chante? Quel peuple est chanté?

1. La chanson ouvrière dans le concert quarantehuitard

Pour comparer il faut du comparable, c'est-à-dire un corpus de textes suffisamment semblables pour ne pas multiplier les variables à outrance et suffisamment différents pour qu'une interprétation puisse s'en dégager. Les invariants du nôtre sont de trois ordres: centre d'intérêt (politique), époque (la Révolution de 1848, de fin février à début juillet), situation (textes intervenant dans le débat public). Deux échantillonnages quarantehuitards y sont mis en opposition: quatre types de discours politique (Lamartine, Louis Blanc, Hugo, clubs "rouges") et quatre types d'expression ouvrière (pétitions ouvrières, *L'Atelier*, Proudhon, chansons ouvrières). Afin de tester quels arrière-plans lexicaux auraient pu se retrouver dans ces textes, deux échantillonnages, ancien et récent, leur ont été ajoutés: le premier est tiré des discours de Robespierre de 1793 et le second de textes mutuellistes et compagnonniques qui ont marqué les grèves de la Monarchie de Juillet. La question posée à ce corpus se résume aux interrogations suivantes: Quel vocabulaire est, de par ses emplois fréquentiels, le plus proche des expressions de la revendication ouvrière? Cette dernière s'avère-t-elle homogène ou dispersée selon le "genre", les auteurs, le public visé, l'enjeu, la situation d'énonciation? Bref: qui est proche de qui?

Pour renforcer la "représentativité" de chaque échantillonnage et, le cas échéant, de l'ensemble auquel il appartient, des critères exigeants ont été posés: ainsi, pour ce qui est de la chanson, entrent en ligne de compte des critères de signature (Qu'est-ce qu'un chansonnier "ouvrier" en 1848?), de date (Entre les dates d'écriture, d'effectuation, de publication ou de dépôt de la chanson, à laquelle se fier?[4]), de thématique (Qu'est-ce qu'une chanson "politique" et "revendicative"?), de support (Qu'est-ce qu'une "feuille volante"?)

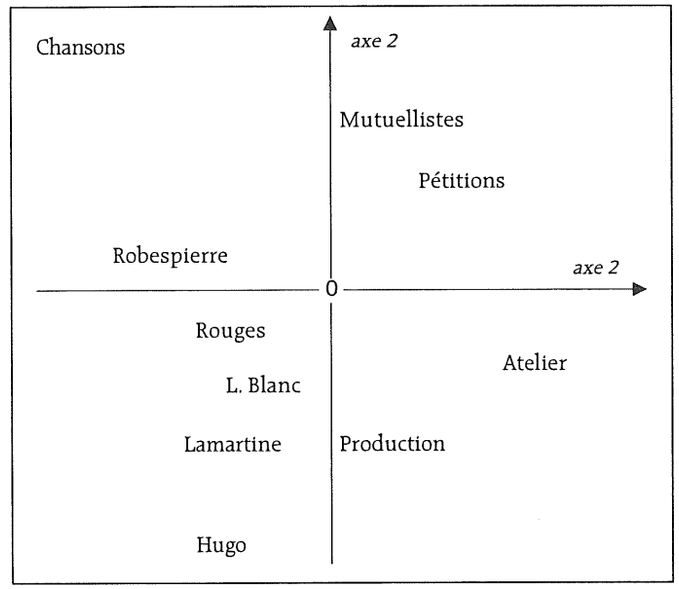
Le corpus comparatif une fois composé[5] et son tableau de fréquences établi, c'est à trois sortes d'analyses en ordinateur que les données fréquentielles vont être soumises: la première permet de décanter et hiérarchiser les systèmes principaux d'opposition ("facteurs") extraits des données; la seconde, considérant la masse du vocabulaire, apparente les émetteurs par couples puis par familles progressivement agrégées (classes ascendantes); la troisième introduit l'outil des probabilités au niveau de la fréquence locale du mot dans sa comparaison aux autres ("spécificités").

1.1. Analyse factorielle des correspondances (AFC)[6]

Sur les 9 facteurs dégagés, trois sont nettement plus pertinents que les autres, regroupant à eux seuls 48% de l'information statistique Ce sont eux qui fourniront matière à interprétation.

Le croisement à angle droit des deux premiers dans un plan construit la carte suivante de dispersion des émetteurs (constituée par les emplois des mots):

Tableau 1: Carte des correspondances (sur les 7500 formes les plus fréquentes)



Si l'on projète à la verticale sur l'axe horizontal (premier facteur) les points de positionnement correspondant à chacun des dix émetteurs, on est conduit à plusieurs constats très importants:

- Le premier est une remarque d'ensemble: à l'exception des chansons trop excentrées et de Proudhon trop au centre et sans incidence ni représentation dans l'analyse, tous les émetteurs positionnés à gauche de l'origine O sont "politiques" et tous ceux présents sur sa droite sont "ouvriers". Clivage massif.
- Le second concerne les chansons, non certes absentes (leur contribution à la construction de l'axe 1 est forte: plus de 20%) mais placées en position absolument originale, à l'extrémité gauche de cet axe, la plus opposée aux pétitions ouvrières et la plus proche du "modèle" Robespierre. Clivage très particulier. Les chansons ouvrières seraient-elles plus politiques que revendicatives?

La même originalité – mais non la même inférence – se retrouve sur le second axe (vertical). Projetons vers lui à l'horizontale chaque point d'émetteur. On constate:

- une opposition inattendue entre les plus poètes des prosateurs politiques (Hugo, Lamartine) situés au bas de l'axe et, au plus haut, les chansons ouvrières;
- à l'inverse, un retour de ces chansons dans la mouvance lexicale des textes les plus authentiquement ouvriers, puisqu'issus des corps de métier pétitionnaires en 1848 et des porte-paroles des «coalitions» (grèves) des années 1830.

Différences stylistiques, ressemblances thématiques? Rien n'est moins certain.

L'axe 3, non figuré sur le graphique précédent car il y faudrait une troisième dimension, présente la distribution suivante des émetteurs:

Hugo Chansons [Les autres] Lamartine Robespierre
0 ——————————▶

Ayons présent à l'esprit que chaque facteur n'exprime que le résidu d'analyse qui n'a pas été absorbé par ses contributions aux axes précédents. L'axe 3 ne rend donc compte que de ce qui reste, une fois défalquées les informations portées sur les axes 1 et 2. Sachant cela, on s'étonnera moins de voir Hugo et les chansons ouvrières se rejoindre dans une opposition à Robespierre et à Lamartine, leur opposition — hiérarchiquement première — ayant été auparavant exprimée. La question qui se pose est la même que pour les constats précédents: sur quelle part des emplois du vocabulaire jouent tel clivage ou tel parentage constatés? Une seconde interrogation porte sur l'absence de synthèse face à ces trois distributions différentes à la fois dépendantes dans leur calcul et indépendantes dans leurs inférences.

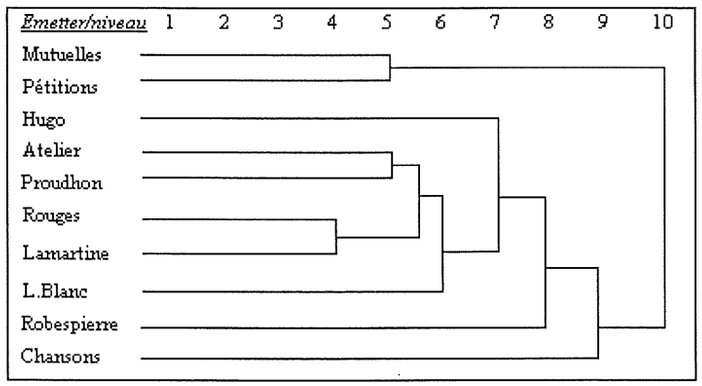
L'AFC répond mal à ces deux questions. D'une part, trop analytique, elle hiérarchise et rend lisible, facteur après facteur, les systèmes d'opposition présents dans les données, mais, ce faisant, elle casse le mouvement d'ensemble qui peut les affecter; d'autre part, trop synthétique, elle ne permet pas de jauger l'emploi fréquentiel propre à chaque émetteur en le cernant dans son originalité ponctuelle.

Deux autres méthodes permettent de prolonger dans ces deux directions les résultats obtenus: la synthèse de l'analyse en classes hiérarchiques ascendantes, l'analyse probabiliste du degré de "spécificité" de chaque emploi lexical.

1.2. Analyse en classes hiérarchiques ascendantes[7]

Son application sur les mêmes données permet de synthétiser les rapports de proximité de plus en plus larges et lâches qui apparentent les vocabulaires entre eux et agrègent les émetteurs en familles.

Tableau 2: Graphique des niveaux d'agrégats



L'effet de synthèse réalisé sur la totalité des fréquences par cette représentation des parentages donne une image quelque peu différente des systèmes d'opposition mis en évidence axe après axe, mais il souligne très fortement l'originalité tout à fait à part des chansons, lesquelles ne viennent s'agréger à l'ensemble le plus "politique" qu'au delà du niveau 9 et avec les textes les plus authentiquement "ouvriers" qu'au niveau 10.

Inversement, les trois couples d'émetteurs les plus rapprochés sont, selon le degré de parentage:

1. la famille "infernale" constituée des Clubs rouges ultrarévolutionnaires et de Lamartine, le modéré (famille réunie sur le plan lexical par l'affrontement politique),
2. le couple Proudhon et Ateliéristes (fournisseurs de pensée ouvrière socialisante), regroupements auxquels viennent se joindre Louis Blanc, à la fois producteur de discours au parlement ouvrier du Luxembourg et à l'Assemblée des députés, puis V. Hugo, spectateur-acteur plus long à trouver une "famille" à laquelle s'agréger,
3. enfin le couple formé de Mutuellistes des années 1830 et de Pétitionnaires de 1848 (correliés tout à fait à part, dans une sorte de tradition autonome de la revendication ouvrière, lexicalement assez éloignée, des influences discursives des précédents).

Entre les niveaux 4 et 6 semble se constituer un noyau quarantehuitard actif, qui ne manifeste de convergence d'ensemble qu'avec Hugo... et Robespierre. De ce noyau, mutuellistes et pétitionnaires tardent à se rapprocher. Restent les chansons, peu sollicitées par une convergence avec les uns comme avec les autres. D'où cela provient-il? Il est temps d'entrer dans le détail du vocabulaire.

1.3. Analyse probabiliste des "spécificités"[8]

Etant donné l'inégalité en nombre d'occurrences qui a présidé à l'échantillonnage (dont les pétitions faisaient le centre, à l'origine de la recherche), il est impossible de raisonner sur les seules fréquences localement obtenues par les uns et les autres pour les mêmes formes. L'outil mis au point au Laboratoire de Saint-Cloud est celui des "spécificités". En dessous d'un seuil fixé à 5% de probabilité, la fréquence locale d'un mot sera définie comme "spécifique", c'est-à-dire pertinente quant à l'emploi de ce mot par son émetteur; à partir de ce seuil et au delà, la probabilité d'occurrence sera considérée comme forte et la fréquence comme "banale" (sauf pour les cas de fréquence zéro). Une sélection radicale et automatique est donc opérée en ordinateur.

Ce tri fait d'abord apparaitre les formes réfractaires à la spécificité, celles qui sont employées par tous les émetteurs et de manière relativement "normale". La liste n'en est pas longue. On y relève surtout des mots-outils et des adjectifs et adverbes tels que: *publique, nouveau, cependant, grands, maintenant, fort, bonne, haut, vrai, bons, (par) conséquent, dehors, tels, ferme, libres, mauvaise, complète, difficile, tard, (au) delà, aussitôt, honnête, publiques.* Joints à quelques substantifs (*gens, ruine, régime, appel, instant, faute, familles, opinion, preuve, misères...*) et à des formes verbales (*venir, pris, connaitre, obtenir, avance, laisser, créer, élever, produire, voit...*), également d'emploi bien partagé, tous ces mots font, on s'en doute, partie de ceux qui ont très peu pesé dans toutes les recherches de clivages inter-émetteurs et inter-groupes effectuées plus haut. Tout au plus peut-on relever l'importance des marqueurs sémantiques qui contribuent à l'insistance dans le discours. En somme, plus on insisterait par des éléments de marquage, plus on se banaliserait...

Les vocabulaires spécifiques, eux, se distribuent en deux séries: les formes "spécifiques positives" ou suremployées, les formes "spécifiques négatives" ou sousemployées. Car la spécificité joue dans les deux sens: elle peut caractériser un discours aussi bien par le trop-plein que par le trop-vide. Venons-en à la spécificité des chansons, qui nous intéresse seule ici.

Les spécificités positives signalées dans les chansons sont à mettre directement en relation avec l'originalité des différentes positions qu'elles occupent dans les tableaux précédents. Les premières expliquent les secondes. Il s'agit au premier chef des formes suivantes:

Tableau 3: Formes spécifiques positives des chansons ouvrières

à p < 1/1 milliard: *tu, tes, ton, nos, ta, toi, te, soc, vieux, Philippe, Ô, rois, ciel, Dieu, canon, or, roi, Ah, pleurs, unissons, fers, mon.*

à p < 1/1000 et F > 123: *peuple, liberté, France, toujours, dit, jamais, nom, monde, enfants, droits, français, jours.*

à p < 5% et F > 20: *frères, coeur, sang, bon, honneur, voix, avenir, mains, vive, amis, bras, mort, oui, pauvre, vu, pain, va, pauvres, gloire, coeurs, heureux, veux, terre, fils, amour, nouveaux, cris, sainte.*

formes originales[9] à f > 4: flexions verbales: *tonne, désespérez, pleure, quitte, saluons, pardonnez, unissez, dors, braver, dormez, souviens, bénis, fuis, verras, tremblez;* substantifs et adjectifs: *aristos, ventrus, vésuviennes, voraces, monarques, rameau, hécatombe, lauriers, déesse, tombeaux, airain, courroux, fronts, las, glaive.*

Ces divers tris sélectionnent un bien curieux vocabulaire. Il est constitué pour presque deux tiers de monosyllabes (soit 56 sur 91!); le tutoiement est sa plus forte originalité; les impératifs s'y multiplient; enfin et surtout que de termes appartenant au fonds ancien et noble du parler littéraire, et au lexique moral, familial ou pathétique! A quoi viennent s'ajouter l'argot de quelques chansons (*soc* pour socialisme, *ventrus* pour députés bourgeois, *vésuviennes* pour féministes, *voraces* pour révolutionnaires). Nous sommes là au coeur de l'originalité des chansons.

Du coup, tout s'explique: et la position extrême sur les axes factoriels, et l'apparentement avec Robespierre, dû aux archaïsmes stylistiques et aux métaphores classiques et à un vocabulaire en constante décrue tout au long du siècle[10], et l'éloignement de l'ouvrier chansonnier vis à vis de l'ouvrier pétitionnaire, "coalisé" ou journaliste. En effet, les spécificités négatives nous livrent, parmi le vocabulaire repoussé, voire absent:

Tableau 4: Formes spécifiques négatives des chansons ouvrières

à p < 1/1 million: *de, gouvernement, une, que, ouvriers, par, travail, révolution, serait, cette, société, ce, à, des, association, qui, provisoire, faire.*

à p < 5% et F > 123: *citoyens, travailleurs, Etat, assemblée, nationale, deux, ouvrier, aujourdhui, dire, industrie, ordre, article, intérêt, ateliers, membres, trois, force, intérêts, comité, donner, question, organisation, cause.*

à f = 0 et F > 100: *révolution, association, provisoire, article, comité, question, organisation, idées, commission, nombre, seulement, atelier, moyens, moment, classe.*

Cette liste des formes les moins employées des chansons (par rapport aux autres émetteurs, bien entendu) suffit à faire apparaitre l'énorme décalage qui les sépare des autres textes ouvriers, car chez ces derniers c'est dans leurs formes spécifiques en positif que l'on trouve: *ouvriers, travail, société, association* (pétitions: f=125), *travailleurs, ouvrier, industrie, article* («de statut», pétitions: f=136), *intérêt, intérêts, ateliers, atelier, question, organisation, comité, commission, classe,* tous termes au coeur de la revendication ouvrière et de ses projets d'organisation officialisée.

Est-ce à dire que les chansons soient sourdes aux thèmes qui sont au centre des préoccupations sociales? Est-ce à dire qu'elles n'évoquent que rarement l'ouvrier, son travail, ses luttes, ses aspirations? Non, mais elles les disent autrement, particulièrement à l'aide d'une image qui les réunit dans un seul mot: *Peuple.*

2. Un mot-image, *Peuple,* dans les chansons ouvrières

L'un des substantifs les plus spécifiques des chansons par rapport aux emplois des discours concurrents sert justement à nommer... mais qui exactement? la nation ou la classe ouvrière?: c'est *Peuple*[11], digne souvent de toutes les majuscules. Digne aussi d'une multiplicité d'adjectifs, de compléments et de métaphores épiques. A travers ce mot, une image se construit:

"Il a la voix grande,
Le peuple, en ses débats,
Et toujours il commande
Du coeur, de la tête et des bras"

(Vinçard, *Appel à tous les travailleurs*)

D'une chanson à l'autre, cette personnification, à la fois contradictoire et profondément unifiée, est représentative de toute une mentalité populaire, quelles que soient ses options politiques.

Substitution majeure: le *Peuple* occupe désormais la place du pouvoir. Il est *Roi.* Du moins pendant les trois petits mois qui courent de fin février à mi mai 1848...

Tu sais bien, mon camarade,
Que le peuple roi
Aux rois donne la bastonnade.

(Dalès, *Guizot et Philippe*)

Que l'étranger apprenne
Qu'un peuple roi veut se faire estimer!

(Fortune, *La Réforme*)

La République ainsi vous avertit:
Son peuple est roi. C'est le signal du sacre.
/.../ Le peuple trône à la place des rois.

(Jacquet, *Assemblée nationale*)

Il est des peuples rois.

(S.Gagneur, *La liberté*)

Le peuple est roi. Monarques, chapeau bas!

(Colmance, *Appel à tous les peuples*)

Cette royauté prend tous les attributs de la fonction: le trône, le sceptre, la couronne, le droit de commander et punir, les images d'image, tel le lion populaire que chantait déjà Barbier en 1830. Bref, "le peuple est tout" (Leroy, *Les députés*).

En même temps, s'impose l'image inverse, qui insiste sur "le joug de l'esclavage" (Aubry, *Aux victimes...*), "ses chaines héréditaires" (Verdier, *La Française*), "les sueurs du prolétaire" (Lachambaudie, *Ne criez plus...*), "les hommes de rien" (Delettre, *Chant du prolétaire*), "le sang versé" (S. Gagneur), "ouvriers en haillons sans souliers" qui "meurent de faim" (Leroy, *Les ouvriers des ateliers nationaux*), "vieux forçat du travail" (Gille, *La république bourgeoise*):

"Du travailleur visitez la mansarde.
Il meurt de faim /.../
Le peuple attend. Il est dans la misère"

(Fortune, *La Réforme*)

"Nous étions le bétail des princes"

(Verdier, *La Française*)

"De l'esclavage et de nos chaines
Nous saurons bien nous affranchir"

(S. Gagneur, *Vésuviennes*)

"Les pauvres de justice ont faim"

(Vidal, *L'ère nouvelle*).

Février a réalisé la synthèse du pire et du meilleur, comme dans le chant des *Voraces* (Randon):

"Hier, esclave méprisé,
Le peuple avait un maitre.
Aujourdhui le peuple a brisé
La couronne et le sceptre".

Peuple est donc un mythe de synthèse: les chansonniers ouvriers mettent à la fois dans le mot la faim éprouvée et la liberté espérée, l'esclavage subi et le pouvoir conquis. On dirait que, dans sa victoire de février, *Peuple* a résolu, par la magie du mot, l'antagonisme social:

"Courbez, tyrans, vos têtes souveraines.
Prêtez l'oreille. Quel est ce bruit de chaines?
Entendez-vous ces cris de liberté?
Un peuple est là, qui brise une couronne.
Vous frémissez. Tyrans, tremblez d'effroi!
Là-bas, là-bas, c'est le canon qui tonne.
Aux barricades, aux barricades, un peuple devient roi"

(Leroy, *Mémorables Journées*).

Première illusion de Quarante-huit que ce mot habité en même temps par la misère et par la gloire.

Une seconde contradiction du portrait met ensemble révolte et bonté, force et douceur, violence et mansuétude. Le peuple et sa révolution sont vus comme orage et canon qui tonnent, "ouragan populaire" (Festeau), "orage populaire" (Dalès), "déluge" qui noiera tous les rois (prophétise Béranger dans *Le déluge*, 1848)... "Le Volcan gronde: il a jeté sa lave" (cf. la chanson *Fête du Champ de Mars).* A lui la force de Samson (Leroy) et la "foudre" de Dieu (Randon). "Sors du néant, Peuple géant" (Vinçard, *Appel à tous les travailleurs*)... Les canuts massacrés en 1834 à Lyon sont vengés

"Lyon voyait ses flancs meurtris
D'une infâme ceinture,
Elle étouffait. Ses nobles fils
Ont vengé son injure.
Sous leurs bras électrisés
Les forts sont pulvérisés"

(Randon, *Les Voraces lyonnais*).

Ce peuple, "sainte canaille" (Siméon), donne aussi la bastonnade; il "écrase les cafards" et fait aux "tyrans" une "guerre à mort" (Mulot, *Va te faire pendre ailleurs*); il exècre les "aristos" et les "ventrus" (Leroy, Randon, Vidal, Gille), le "roi bigot" et sa cour "gorgée d'or" (Fosset); il est le vengeur des anciennes humiliations: "Spartacus vous crie: A genoux!" (Colmance). Il punit les Césars passés et futurs, et met les traitres au pilori

"Républicains, nous refusons les maitres.
Nouveau César, crains un Brutus nouveau!
Pour attacher les lâches et les traitres,
A chaque crime élevons un poteau

(Fosset).

Il sème l'"effroi". Il "écrase les cafards" (Mulot) et "balaye" les ventrus (Randon). Son réveil peut être terrible: "Le lion dort, redoutez son courroux" (Colmance).

En même temps, ce lion est un agneau, un Christ, le "prolétaire de Nazareth" (*Manifeste de la Démocratie pacifique*, mars 1848) qui est le pardon fait homme: "Ce peuple (est) bon et fort" (Vidal, *Chant du travail*), "Le peuple est grand, jusque dans sa colère" (Demanet, *Pétition d'amnistie*), "trop grand pour aimer la vengeance" (écrivait Constant en février, *La liberté du peuple*), donc magnanime:

"Riches heureux /.../
En vous sommant, le pauvre prolétaire
Oubliant tout, vous tend la main d'un frère"

(Delettre, *Chant du prolétaire*).

Ce peuple, outre le Christ rouge, est envahi d'images religieuses et bénissantes: certes le "niveau" de l'égalité (Delettre, Randon) "passera sur les têtes" (comme le prophétisait H. Moreau en 1833) et le "grand Jour du Peuple", comme disait Babeuf, fera rendre gorge aux "goulus": "L'Heure a sonné!" (Cayrol); mais l'urgence est au climat de la fraternisation, à celui de l'"ère nouvelle" (thème qui court de Vidal à Ozanam): on invoque "la paix des foyers" (S. Gagneur), la "terre d'harmonie" (Vidal), "le rameau de la paix" (Festeau), "le travailleur, l'homme de Dieu" (Verdier). La "trinité sainte", la "trinitaire devise" républicaine aboutit toujours à "Fraternité" (Louise, Albe Bernard). "Fraternité, joins nos bras et nos coeurs!" (Festeau). "Unissez-vous, frères, unissez-vous!" (Aubry). "C'est Dieu qui nous révèle ses décrets d'avenir" (Vinçard). "D'un saint travail devenons les apôtres" (Lachambaudie). Quelle propagande du pardon derrière tout cela!

"Soyons humains. Point de vengeance
Contre une malheureuse erreur.
Oublions tout. Car l'inclémence
Souillerait un peuple vainqueur"

(Verdier, *La Fuxéenne*)

Celui-là même qui écrivait "Tyrans, tremblez d'effroi!" écrit aussi:

"Tous ces ouvriers en armes
Vous les nommez massacreurs.
Ont-ils, dans les jours d'alarme
Quand ils ont été vainqueurs,
Fusillé leurs oppresseurs?
Ils pardonnaient à leurs frères..."

(Leroy, *Les soldats du désespoir*).

De ce pardon universalisé, on attendait la grâce pour les vaincus de Juin. Seconde illusion de Quarante-huit que cette fraternité donnée sur les barricades, demandée et refusée sur d'autres barricades. A la suite des fusillades de Juin, Pierre Dupont chante désespérément la réconciliation:

"Offrons à Dieu le sang des morts
De cette terrible hécatombe,
Et que la haine et les discords
Soient scellés dans leur tombe!"[12]

Ces deux images du Peuple, contradictoires et fusionnées, semblent avoir oublié la demande ouvrière elle-même. Est-ce à dire qu'elles n'évoquent que le chaud des évènements et ne parlent que de politique? Pas tout à fait. La "Sociale" n'est pas absente. Leroy apostrophe ainsi le donjon de Vincennes, où sont enfermés Albert et Barbès: "Rends-nous les défenseurs de l'oeuvre sociale!"

Le *Chant du prolétaire* de Delettre se veut une "invocation à la République démocratique et sociale", mot d'ordre des clubs.

Des thèmes revendicatifs se trouvent en effet, çà et là, abordés: le "droit au travail" et le progrès technique (Vidal), la liberté de parole, la justice égale et gratuite et l'affranchissement des "nègres" (Randon, *Ce qu'il nous faut pour être heureux*), l'égalité homme-femme (S. Gagneur), l'unité des "Devoirs" (Bernard), les ateliers nationaux dans l'optique de l'*association*, dont le nom, sacré entre tous en 1848, n'est curieusement jamais prononcé dans les chansons de notre échantillonnage: seul à en évoquer le thème, l'ateliériste Pottier:

"Le gouvernement vient de publier
Que les travailleurs vont s'associer
Dans les ateliers nationaux
Avec machines et capitaux"

(Pottier, *La tricolore*).

Présents donc, certains thèmes revendicatifs, mais refoulés au second plan. Il en est de même pour les réformateurs sociaux. Evoqués eux aussi, Saint-Simon, Fourier, Cabet, Louis Blanc, Barbès, Raspail... En marge, eux aussi. Le tableau central reste dévolu au Peuple accédant à la dignité. Chanter en 48, c'est moraliser.

*****

Quelques exceptions font dissonance dans ce consensus louangeur et en révèlent la fragilité. La plus remarquable est Charles Gille, dont Fontelle chantait les oeuvres à la porte des ateliers, tandis que lui les distribuait en feuilles volantes. Goguettier révolutionnaire, traqué par la police, il était aussi – ce que peu de chansonniers ont osé être – militant aux Saisons, société secrète révolutionnaire animée par les blanquistes à la fin de la Monarchie de Juillet et nommé en février 1848 capitaine des "Montagnards", ces gardes nationaux qui faisaient l'entourage rapproché du préfet de police Caussidière, lui-même conspirateur blanquiste de longue date. Plus que Pottier ou Leroy, il est l'homme de la "Sociale". On devine ses amertumes, les risques pris sur les barricades, les raisons de son suicide. Pour lui, le Peuple n'est pas sorti de la misère et doit persévérer dans la révolte; la "guerre des classes" continue: "Les martyrs enfantent des vengeurs!" (*Tombeaux de juin*).

Aussi, chez lui, l'image consensuelle explose-t-elle dans ses contradictions. Le Peuple n'est plus Roi, même identifié à la République, la fraternité n'est qu'un piège et la liberté ne tient plus au "vote universel" (célébré par Pottier) devenu "course aux élections" (dénoncée par Leroy)[13]

[13] Voir leurs chansons dans P. Barbier, F. Vernillat, p. 35-39.

"Tu dors, Brutus, et Rome est dans les fers
De la République bourgeoise".

En fait, derrière l'image majeure donnée par les chansons ouvrières, si l'on en croit notre échantillonnage, ce mythe du Peuple paupériste et glorieux, puissant mais trop bon, prêt à tous les sacrifices et sacrifié sur l'autel de sa fraternité, c'est plutôt un portrait moyen du chansonnier

quarantehuitard que l'on voit se dessiner, républicain à la fibre sociale, noblement épique mais chrétiennement modéré, peut-être hors classe ou artisan en voie d'embourgeoisement. D'où ces chansons, tantôt au ras des évènements tantôt dans le ciel des confusions, plus politiques que revendicatives dans leur désir affiché de paix sociale.

Notas

[1] "La chanson tue aussi bien que la balle" (Constant Arnold, *Volez mes chants*).

[2] Le "Caveau" était un cabaret où se réunissaient par intermittence, de 1733 à 1767, philosophes (Helvétius), littérateurs (Crébillon père et fils), musiciens (Rameau), peintres (Boucher) et chansonniers (Collé, Panard, Piron), etc. D'autres sociétés chantantes puis des goguettes populaires (1805, goguette des Bons enfants) ont réapparu sous le Directoire. En proie à la police, elles n'ont pris l'importance politique de la *Lice chansonnière* qu'après 1830. Le libraire Capelle (et par la suite Désaugiers, découvreur de Béranger) réunit leurs musiques dans le *Caveau Moderne* (1806). La 4e édition, augmentée jusqu'à 2350 airs, des *Clés du Caveau à l'usage de tous les chansonniers français* date de 1848. - Un "faux timbre" est la reprise, plus ou moins transformée, d'un air ancien dont on a souvent perdu l'origine.

[3] Textes dans P. Barbier et F. Vernillat, *Histoire de France par les chansons,* vol.7, Paris, Gallimard, 1959, p. 14-29.

[4] Nous avons privilégié le plus possible la date de rédaction, proche souvent de celle d'effectuation (liée, elle aussi, aux évènements). La datation est donc souvent interne, les dates mentionnées sur les archives étant celles du recueil édité ou du dépôt à la Bibliothèque nationale. Voir le tableau 1 en annexe.

[5] Voir en annexe 2 le tableau général des données (10 "textes", avec leur nombre d'occurrences).

[6] Sur l'AFC, se reporter au chapitre 3 de: Ludovic Lebart et André Salem, *Statistique textuelle,* Paris, Dunod, 1994.

[7] Sur la classification hiérarchique automatique, se reporter au chapitre 4 de L. Lebart et A. Salem.

[8] Sur la méthode des "spécificités", se reporter à la 2e partie de: Pierre Lafon, *Dépouillements et statistiques en lexicométrie,* Genève-Paris, Slatkine-Champion, 1984.

[9] C'est-à-dire n'apparaissant que dans les chansons et nulle part ailleurs dans le corpus (avec F=f).

[10] Dans son *Vocabulaire français de 1789 à nos jours* (Genève-Paris, Slatkine-Champion, 1981, tome 3), Etienne Brunet montre combien, dans la littérature française du 19e siècle, une descente des fréquences d'usage affecte des termes comme: *bonheur, comte, craindre, famille, gloire, honneur, lettre, ouvrage, palais, peuple, quoique, roi, sein, soin,*...Pour tous, la courbe de leurs emplois descend, au cours des décennies, en dessous de la normale.

[11] Fréquences locales de *peuple:* f=65 dans les chansons, contre f=33 dans les pétitions, où *peuple* est sousemployé (cf. "Le mot *Peuple* en 1848: désignant social ou instrument politique?", *Romantisme,* 9, 1975, p. 6-20, repris dans *Le Peuple. Figures et concepts,* Paris, F-X de Guibert, 2003, p. 111-128). A titre de comparaison: pour *ouvriers,* f=6 dans les chansons contre f=221 dans les pétitions; pour *travailleurs,* f=8 dans les chansons contre f=184 dans les pétitions.

[12] *Les Journées de juin,* texte dans P. Barbier, F. Vernillat, p. 59-62.

[13] Voir leurs chansons dans P. Barbier, F. Vernillat, p. 35-39.

Annexes

Annexe 1: échantillonnage des chansons ouvrières (Bibliothèque Nationale. Ye 71.85)

folio	entête ou titre	Auteur/ biographie	date
154	La Réforme	Théodore Fortune, sellier, pétitionnaire	fév
155	Va te faire pendre ailleurs	GM (Gabriel Mulot), "peintre" en bâtiment	fév.
156	Les beautés de la monarchie	Gilbert Randon (tisseur?) républicain Vorace	fév.
159	Louis-file-où	"un titi" (Charles Caravé, chanteur de rue)	fév.
1-160	Louis-Philippe à son ami Guizot	Alexis Dalès, passementier, goguettier	fév
8-162	Guizot à Louis-Philippe	Théodore D (Dalès), parent du précédent	fév
185	Le drapeau de la République	Dautun, "ouvrier graveur", républicain	fév.
272	Les mémorables journées de février	Gustave Leroy, brossier, républicainsocialisant, goguettier	fév.
274	Aux victimes de février	J.E.Aubry (tailleur de pierres?), républicain	fév.
0-162	La fraternité	Louis Festeau, bijoutier-horloger, fouriériste? "chansonnier du peuple"	mars
192	La Nationale	Stéphanie Gagneur (couturière?) Vésuvienne	mars
251	L'ère nouvelle	Edmond Vidal, ouvrier parisien (blanquiste?)	mars
277	La Française, chanson des travailleur	ouvrier anonyme ariégeois	mars
258	La Fuxéenne	Antoine Tignol "dit Verdier", "tailleur à Foixfouriériste	mars
191	Chant du départ des Vésuviennes	Stéphanie Gagneur	mars
250	Le chant du travail	Edmond Vidal	mars
179	Le serment national	Cayrol, "horloger", garde nationa	mars
247	Le triomphe du progrès	Louise, "ouvrière en lingerie"	mars
227	Les députés de 1848	Gustave Leroy	avril
167	Les aristos	Gustave Leroy	avril
189	Pour tous c'est la même loi	Dautun	avril?
217	Ce qu'il nous faut pour être heureux	Gilbert Randon	avril
220	Ne criez plus A bas les communistes	Pierre Lachambaudie, confectionneur de fleurs artificielles, fouriériste, blanquist	avril
226	L'Assemblée national	Paul Jacquet, "ouvrier typographe"	
192	La Liberté	Stéphanie Gagneur	avril
253	Appel à tous les travailleurs	Louis Jules Vinçard, fabricant de mesures puis typographe, saint-simonien	avril
257	La tricolore	Eugène Pottier, emballeur, dessinateur mode	avril?
2-287	Le p'tit mobile	Louis Festeau	mai
2-162	Appel à tous les peuples	CLC (Charles-Louis Colmance) graveur pour impression sur tissus, goguettier	mai
183	Regrets du polonais aux barricades	Jean-Baptiste Chabriel, "ouvrier boulanger à Toulon", républicain	mai
238	Chant du prolétaire	A. Delettre, ouvrier parisien, socialiste	mai
240	Vive le soc!	Pierre Lerouge, id.	mai
254	Les ouvriers des ateliers nationaux	Gustave Leroy	mai
263	Les Voraces lyonnais	Gilbert Randon	mai
1-162	L'apprenti menuisier	ouvrier parisien anonyme, antisocialiste	mai
333	Prisonniers de Vincennes	Gustave Leroy	mai?
5-162	A chaque crime élevons un poteau	Achille Fosset "de Dijon", républicain	juin
9-162	Louis-Napoléon	Louis Voitelain, typographe, goguettier	juin
244	La République bourgeoise	Charles Gille, coupeur de corsets, blanquiste	juin
281	Le rameau de la paix	Louis Festeau	juin
282	Les martyrs des 23-26 juin	Auguste Loynel, ouvrier goguettier	juin
287	Aux mânes des généraux morts pour la République	Auguste Loynel	juin
283	Aux gardes mobiles	Gabriel Mulot	juin
299	Pétition d'amnistie des femmes de transportés	Hippolyte Demanet, créateur de jeux de société, goguettier	juin?
295	Les déportés	GL (Gustave Leroy)	juin?

Annexe 2: Corpus comparatif des textes de 1848 (et autres)

°	Emetteur	type de textes	nb d'occ.t
1	Pétitionnaires ouvriers	adresses au Gouvernement, au Comité du travail ou à la Commission du Luxembourg	65339
2	Chansonniers ouvriers	feuilles volantes (BN Ye 7185)	14489
3	*L'Atelier*	3 premières et dernière page de chaque livraison hebdomadaire, du n°6 au n°19	28511
4	Proudhon	articles du *Représentant du Peuple,* opuscules, Carnets, programmes, discours	15304
5	Lamartine	discours à l'Assemblée, proclamations, circulaires, réponses aux délégations	17197
6	V. Hugo	récits, discours, proclamations	14042
7	L.Blanc	discours au Luxembourg, à l'Assemblée, proclamations, relation du 15 mai	21959
8	"Clubs rouges"	manifestes, proclamations, affiches, de Blanqui, Barbès, Raspail, Lebon, Sobrie	15221
9	Mutuellistes	extraits de textes issus des coalitions ouvrières pendant les années 1828-183	13153
10	Robespierre	Discours à la Convention	14777
Total des occurrences T			219992

A propósito de Patrício

Ana Isabel VASCONCELOS
(Universidade Aberta)

1. Nos idos anos 80, por sugestão da então minha Professora de Mestrado, li, pela primeira vez, confesso, o drama de Pedro e Inês, na escrita de António Patrício. Mais do que um belo texto, *Pedro o Cru* é, sem dúvida, um texto belíssimo, com uma riqueza lexical e uma densidade semântica tais, que a sua abordagem, quando não minuciosa, corre o risco de deixar escapar muita da sua essencialidade.

Trata-se de uma peça única, de um texto que funciona por si só e em si só, que se explica no interior do seu tecido textual, embora saibamos que o enredo tem, como referente, um acontecimento histórico, de contornos lendários. Motivado embora pela história dos amores de Pedro e Inês, este texto de Patrício desvia a atenção do elemento feminino, concentrando-se inteiramente no comportamento de Pedro, uma vez que tudo se passa depois da morte de D. Afonso IV, quando aquele decide reabilitar a memória da sua amada.

A acção deste drama, publicado em 1918 e só muito mais tarde representado, centra-se em três momentos históricos da vida de D. Pedro I: condenação dos assassinos de Inês; sua execução; e trasladação do corpo de Inês, de Coimbra para o Mosteiro de Alcobaça. A escolha, por parte de António Patrício, destes três momentos como núcleos principais de toda a acção denota uma opção em termos de perspectiva histórica, colocando-nos perante o maior acto de um rei, tido por uns como de justiça e por outros como de vingança, mas sempre perspectivado em função do seu amor por Inês.

Somos confrontados, ao longo deste drama histórico, com uma trama de dois reais que inicialmente mal conseguimos distinguir, mas que se vão tornando cada vez mais nítidos à medida que o texto avança. A dialéctica que preside à concepção destas duas realidades é a dicotomia "morte/vida". Na realidade do homem comum, estes são conceitos que se excluem, e, neste nível de existência, tudo funciona naturalmente orientado por uma norma padrão. São-nos assim apresentadas, inicialmente, situações de um real, no qual cada uma das personagens se movimenta e desempenha as suas funções enquanto membro deste ou daquele conjunto social, veiculando valores próprios de uma época.

É também inserido neste real que nos é apresentada e é recriada a figura de D. Pedro. Apesar de ocupar, porque rei e personagem principal, um lugar de destaque, Pedro insere-se, num primeiro momento, na realidade do homem comum, partilhando as suas preocupações, o seu quotidiano e fazendo sentir, no leitor, uma forte ligação aos indivíduos que o circundam. É, pelo estatuto social que possui, um homem que transporta o peso dos valores estabelecidos, o fardo da moral e da cultura. Por outro lado, porque vítima desses mesmos valores, é um homem também marcado pelo sofrimento e pela dor, devidos, como se sabe, à morte precoce do ser amado.

Mas o sistema cíclico "vida/morte", subjacente à realidade do homem comum, porque trágico e irreversível, surge como um obstáculo à resolução da tormenta interior de Pedro, sobretudo gerada pela saudade, sentimento tão doloroso quanto indefinível e que o não deixa sossegar. Neste ponto, a realidade, com que o homem comum tão bem convive, torna-se carente de sentido, uma vez que Pedro não consegue sequer entrever as razões do assassinato de Inês. Perante esta discrepância de entendimentos, Patrício criou uma personagem que, para se proteger, vai romper com esta realidade, sufocante e obstrutiva, através da criação de uma supra-realidade.

Este movimento vai funcionar como um "renascer", porque necessariamente norteado por novos princípios de avaliação.

Mas para atingir esse mundo onírico, Pedro inicia um processo de destruição da primeira realidade, pondo em causa os valores estabelecidos. Infringe assim os códigos social, cultural e moral, desenterrando Inês e assassinando os conselheiros de seu pai, e nega princípios que presidem a condicionantes inerentes à própria vida.

O acto referencial que abre caminho para esta nova existência é a trasladação do corpo de Inês para o Mosteiro de Alcobaça, considerado por Pedro como a entrada para o "Reino do Amor". Esta "quase" ressurreição, porque também um acto de amor como o de Cristo, é a noite da consagração dessa nova existência. Pedro quer, em comunhão com Inês, entrar nesse reino do amor. É um indivíduo que, ultrapassando a própria condição humana, intenta penetrar na eternidade, no mundo do homem divinizado, sempre em busca de uma existência plena, na comunhão absoluta com o ser amado.

A consciência de que a realidade não é algo objectivo e inalterável, mas antes construída, em grande parte, pela vivência subjectiva que dela temos faz com que Pedro consiga criar novos princípios, pela determinação de novos valores. Encontramo-nos, sem dúvida, perante a problemática leitura de um real, em que se projecta sobretudo o mundo inteligível, mundo do sonho, mundo interior, ou até mero estado alienatório[1], cuja significação está para além da compreensão humana comum, objectiva e imediata.

Só assim se compreende que apenas o próprio esteja em condições de vivenciar esta realidade, abandonando progressivamente o diálogo, substituído por monólogos cada vez mais longos. Difusa e complexa, porque gerada por um sentimento tão indefinível como a saudade, esta segunda realidade destrói a dicotomia vida/morte, criando uma dimensão cósmica e eterna em que a vida e a morte se não opõem nem competem, mas coexistem rodeadas pela Natureza e pelo Amor.

A vontade de habitar esse mundo vasto e abrangente e vivenciar a coexistência de estados outrora antagónicos faz com que Pedro mergulhe no eterno, numa realidade em que não existem limites impostos à condição humana, única condição de, dadas as circunstâncias, comungar o seu amor com Inês. Este momento é plenamente atingido no fim do texto, quando a noite se faz dia. "O vitral inflama-se de sol, estende um tapete fluído no lajedo. O cabelo da Morta agora esplende, dum loiro cínico solar, mais fulvo do que em vida, mais ardente.[...] O sol agora ri nos colunelos"[2].

2. Mesmo no virar do século, um investigador, que se debruçou sobre a temática inesiana na "Literatura de Cordel", depois de passar em revista algumas das obras de "literatura culta" inspiradas neste tema, observava ser seguro que, apesar dos inúmeros textos já escritos, o assunto não estaria esgotado e que, de futuro, outras obras surgiriam a revitalizá-lo[3].

A comprovar a verdade de tal intuição está uma recente produção ficcional de uma abalizada historiadora espanhola, que, intentando fazer uma investigação histórica sobre este tema, acabou por se deixar enredar pelas teias lendárias, o que teve como resultado a escrita de um belíssimo romance. Com a edição de *Inês de Castro*, María Pilar Queralt del Hierro juntou-se à imensa galeria de autores que se interessaram pelo tema inesiano e o recriaram em variadíssimos textos ficcionais.

Uma vez mais se comprova também, como observou a Professora Maria Leonor Machado de Sousa, no seu estudo de referência obrigatória quando tratamos desta temática, que, sendo "a história de Inês de Castro [...] um caso invulgar de interpenetração da crónica e da literatura", ao

tratá-la, "os historiadores mais objectivos tornam-se poetas". Como tema literário, "todas as épocas lhe viram interesse, cada inovação fez a sua escola, as obras de maior êxito encontraram repetidamente tradutores e adaptadores. O carácter excepcional de certos aspectos e a liberdade que a fluidez da personagem dava à imaginação do artista são por certo as razões mais claras do sucesso internacional"[4]. A estas razões acrescentaremos, apreciando agora o romance de Queralt del Hierro, a forma envolvente como a história nos é contada e o nível de escrita que a materializa, factores que justificam que um texto recentemente traduzido e editado em português já goze, no espaço de três meses, de uma 3ª edição.

A obra possui dois narradores, "produtores" de duas narrativas distintas, uma inteiramente encaixada no decurso da outra. Em termos da relação "estrutura/diegese", a história de Inês desenvolve-se nos cinco capítulos centrais, constituindo o seu núcleo. O ambiente propiciador e contextualizador desta narrativa inesiana ocupa o primeiro e o último capítulos do livro, emoldurando, também estrutural e diegeticamente, esse outro plano do discurso.

Entramos no texto no dia 20 de Março de 1622 e encontramo-nos em Madrid. O (primeiro) narrador, heterodiegético e omnisciente, acompanha o percurso de Luís Vélez de Guevara pelas ruas e pátios madrilenos, em direcção à taberna de Alonso, "em busca de uma boa cavaqueira e de um vinho ainda melhor"[5]. Pelo caminho encontra D. Félix Lope de Vega y Carpio, "o autor mais prolífico e admirado da corte"[6], que decide acompanhá-lo. Na taberna estão outros convivas, personagens que identificamos com figuras históricas conhecidas da sociedade madrilena setecentista.

Este convívio é pretexto para, através de trocas dialógicas e em jeito de pincelada, conhecermos amores e desamores, segredos de alcofa, intrigas de corte e pontos de vista sobre a produção literária e a arte teatral. E é precisamente a propósito da crise de inspiração, que atinge sobretudo o comediógrafo Vélez de Guevara, que se apresenta um novo conviva: "Era alto, magro e de idade indefinida. [...] Pelo porte, parecia fidalgo; a capa estava coberta pelo pó de muitas léguas percorridas e pelo sotaque parecia português"[7]. Quer esta personagem, um tanto enigmática, divulgar uma história antiga que talvez os autores de teatro ali presentes possam aproveitar para contar nas tábuas do palco. Trata-se de "uma bela história que fala de traições e guerras, ambições e amizades. Que fala, enfim, de um amor mais poderoso que a morte. Uma história que começa em Espanha, acaba em Portugal e que, pela emoção que transmite, se converte em universal"[8].

As únicas personagens que se interessam pela narrativa do fidalgo são Vélez e Lope. "O primeiro a escutá-lo com uma atenção desesperada. O segundo, a pretender descobrir a intenção que se escondia por detrás do discurso"[9].

Abramos aqui um parêntesis para perceber a razão histórica da permanência destas figuras. Trata-se de autores conceituadíssimos do século de ouro espanhol e, tanto quanto se sabe, ambos escreveram sobre a temática em causa. No entanto, o texto de Lope de Vega não chegou aos nossos dias, enquanto que o drama *Reynar después de morir*, de Vélez de Guevara, foi divulgadíssimo e muito aclamado nos teatros madrilenos. No completíssimo estudo sobre a produção literária em torno deste tema, a Professora Maria Leonor Machado de Sousa refere a enorme influência que este texto de Guevara teve em composições posteriores de inúmeros autores[10]. Por outro lado, e ainda segundo aquela autora, Guevara utilizou, como fonte directa do seu drama, o romance popular "A la Reyna de los cielos", fazendo apenas pequenas alterações[11]. Conhecia ainda, mesmo que indirectamente, o "Cancioneiro" de Resende, a tragédia de Ferreira bem como o episódio da epopeia de Camões.

Pouco respeitador da verdade história, o drama setecentista *Reynar después de morir* introduz um elemento inovador, glosado, a propósito de outras temáticas, em inúmeros dramas históricos do período romântico: a introdução, na relação amorosa, de um terceiro elemento que, por ciúme, intenta um acto de vingança. Desvanece-se assim a razão de Estado, sublinhada, enquanto argumento político, em tantas outras obras quer históricas quer ficcionais. Também, como assinala Machado de Sousa, a figura de Inês aparece com nova roupagem. A frágil donzela é substituída por uma personagem firme e altiva, embora se mantenha o traço que quase se torna responsável pela tragédia: a sua formosura, que chega a impressionar o próprio Rei. Um outro aspecto apontado neste estudo diz respeito à superação da morte por parte da "heroína", que, segundo expressa o próprio título da obra de Vélez de Guevara, irá reinar depois de morta.

Curiosa e um pouco contraditoriamente, uma vez que, na ficção de Queralt del Hierro, Vélez se inspirara na história contada pela personagem misteriosa para compor o seu texto de teatro, o relato do viajante não se vai centrar nos episódios valorizados no drama que Vélez realmente escreveu[12]. Ocupa-se antes do processo e das condições em que surgiu e se consubstanciou aquele amor proibido, que abalou as relações de amizade, desde há muito mantidas entre Constança e Inês, e que constituía uma ameaça à estabilidade de um reino.

Colocada agora a personagem do cavaleiro português na função de narrador, assistimos, em analepse, a partir do segundo capítulo, ao desenrolar da história da vida de Inês de Castro, desde o momento em que deixou o pai e os irmãos e foi fazer companhia à jovem filha de D. João Manuel, sua prima Constança.

De salientar que entramos nesta narrativa no ano de 1330, tendo, como primeiro contacto, não Inês mas Constança, a qual, por razões historicamente sustentadas, regressara do "cativeiro de olhar sombrio e de alma perdida de amargura"[13]. Durante grande parte do texto, assistimos ao fortalecimento desses laços de amizade e é constante a comparação que o narrador estabelece entre essas duas personagens: "Bastaram poucos dias para se perceber que as duas amigas eram o verso e o reverso de uma mesma moeda. Sensíveis, inteligentes e refinadas, se o que sobressaía em Inês era a luminosidade e o calor do amanhecer, em Constança era a serenidade e o recolhimento do ocaso. E, talvez por isso, a ligação entre ambas ia-se tornando mais forte em cada dia que passava."[14].

Detenhamo-nos no episódio em que o séquito de D. Constança chega à corte portuguesa, momento aproveitado para, uma vez mais, se estabelecer a comparação entre estes dois pólos femininos: "A amiga não precisava de adornos. Alta, esbelta e ágil de movimentos, Inês possuía uma frescura especial que não necessitava de artifícios. Conservava os caracóis doirados dos seus tempos de criança e evitava os toucados que os pudessem esconder. Perspicaz costumava vestir-se de tons de azul, sabendo que essa cor fazia ressaltar a profundidade dos olhos esverdeados. Em comparação com ela, Constança não era apoucada. Tinha feições correctas, os seus grandes olhos escuros eram prova sobeja da sua grandeza de alma e a esmerada educação recebida proporcionara-lhe maneiras de se tornar sedutora. Mas, sabia-o bem, carecia da beleza admirável de Inês e, ao ver-se já vestida e engalanada, confirmou o que pensava. O vestido de damasco granate, a capa de veludo, o toucado borgonhês enfeitado e os escarpins de seda conferiam-lhe a dignidade própria da rainha que um dia viria a ser, mas não lhe davam a elegância de Inês que, vestida de veludo azul-escuro e com o cabelo preso numa redinha de prata, estava deslumbrante."[15]

Não é muito comum Constança figurar na literatura ficcional com a importância e o relevo que aqui tem, se bem que, fazendo jus ao pouco que a História deixou registado[16], quando surge, seja normalmente caracterizada como boa e compreensiva, sofrendo em silêncio o amor

que sabe existir entre o seu marido e Inês. É assim que é desenhada, por exemplo, no poema *Constança*, de Eugénio de Castro, que aqui referimos por se tratar de uma das poucas obras em que esta figura aparece singularizada.

Glosando um dos traços lendários, o "fidalgo narrador", de Queralt del Hierro, conta-nos, em discurso directo, a última troca de palavras entre Inês e Constança, pouco antes de esta morrer. Num gesto de suprema bondade, Constança liberta Pedro e Inês do peso dos pecados de deslealdade e traição: "Não, Inês. Deixai-me acabar", diz Constança. "De início, foi um rumor e neguei-me a acreditar nele. Depois, surpreendi-vos e, por último, compreendi-vos. Eu, que os conheço bem a ambos, sei que sois as duas metades de um todo. Não sofrais, não vos envergonheis. Não se pode lutar contra o amor. [...] Vivei o vosso amor em plenitude e fazei que os meus filhos participem da vossa felicidade."[17]

Após a morte de Constança, instala-se um ambiente de silêncio, recordação, melancolia e saudade, alterado pela ordem, vinda de D. Afonso IV, para que Inês se retirasse para o Convento de Santa Clara, em Coimbra[18]. Poucos são os episódios em que aquelas duas personagens estão em presença. Acontecera no momento da chegada à corte portuguesa, com a introdução de um episódio que, apesar de ter resultado em desfavor da imagem de Inês, no que diz respeito a aspectos protocolares, serviu para evidenciar traços de uma personalidade segura[19].

Detenhamo-nos no quadro passado nos aposentos de D. Afonso IV, local onde Inês é recebida pelo rei, solicitando-lhe o regresso a Castela. Alterando a autoria desta decisão, Queralt del Hierro decide, à revelia dos registos históricos, ser Inês quem pede para abandonar a corte portuguesa. Trata-se de um diálogo fulcral, tenso, que progressivamente destitui o rei da sua realeza, expondo-o enquanto homem. A beleza de Inês é dos poucos atributos historicamente consensuais e que neste romance se valoriza de sobremaneira:

> D. Afonso IV descera os degraus que separavam o trono do sítio em que Inês se encontrava. Estavam muito perto. Os olhos garços sustentando sem pestanejar o olhar real. As duas respirações a confundirem-se. Inês digna e serena. O Rei a tremer. Por momentos, sentiu-se perturbado. Inês era, sem dúvida, uma mulher muito bela, pensou. Deteve-se um instante nos seus olhos garços, na curvatura perfeita do pescoço. A seguir, o olhar dele desceu para o decote e para o abismo tentador do início do peito.
> Foram breves segundos, mas o Rei de Portugal sentiu nas entranhas certas ânsias já esquecidas da juventude e, por momentos, desculpou o filho.[20]

Depois da morte de Inês, a riqueza do texto circunscreve-se a dois núcleos discursivos, tendo a ligá-los narrativas concentradas que nos atreveríamos a classificar de históricas, não fora o envolvimento emocional a que a prosa utilizada obriga:

- o diálogo, mais do que entre rei e infante, entre pai e filho, em que, devido a sensibilidades e perspectivas antagónicas, as razões de estado se confrontam com as razões do coração;
- o momento da trasladação e coroação de D. Inês, com que se encerra esta longa analepse.

Demarcado temporalmente, o sétimo e último capítulo desenrola- se doze anos mais tarde, dando-nos conta do percurso de vida das duas personagens, outrora ouvintes do cavaleiro português. Fazendo justiça à memória da infeliz Rainha de Portugal, Lope de Veja compôs *Inês de Castro*, que teve contudo pouca aceitação. Bem pelo contrário, *Reinar después de morir*, da pena de Vélez de Guevara, gozou de um êxito clamoroso, tendo aquela peça sido a razão da consagração definitiva do autor. Assim se vai renovando um tema e comprovando a sua vitalidade...

Notas

[1] Num trabalho académico sobre esta obra de Patrício, a autora, partindo da "Dissertação Inaugural" que António Patrício apresentou à Escola Médico-Cirúrgica do Porto, intitulada "Assistência aos Alienados Criminosos", explica o comportamento desviante da personagem Pedro, aproximando-o de outros comportamentos tipificados, estudados pelo autor, na observação de indivíduos com perturbações psíquicas (cf. Silva, 1996).

[2] António Patrício, "Pedro o Cru", pp. 170 e 172.

[3] Cf. Luís Manuel Ferreira, *D. Pedro e D. Inês de Castro na Literatura de Cordel*.

[4] Maria Leonor Machado de Sousa, *Inês de Castro. Um Tema Português na Europa*, p. 12.

[5] María Pilar Queralt del Hierro, *Inês de Castro*, p. 16.

[6] Idem, p. 15.

[7] Idem, p. 21.

[8] Idem, p. 22.

[9] Idem, ibidem.

[10] Maria Leonor Machado de Sousa, *op. cit.*, p. 121.

[11] *Idem*, p. 119.

[12] Cf. *idem, ibidem*.

[13] María Pilar Queralt del Hierro, *Inês de Castro*, p. 27.

[14] Idem, p. 35.

[15] Idem, p. 46.

[16] "E a dita Infanta Dona Constança, depois do nascimento da dita Infanta D. Maria, sendo moça, e de muitas bondades, e virtudes faleceu loguo...", Rui de Pina, *Chronica de ElRey Dom Afonso o Quarto*, p. 187.

[17] María Pilar Queralt del Hierro, *Inês de Castro*, p. 88.

[18] A ordem dos acontecimentos foi aqui alterada, uma vez que também se inventara o regresso de Inês para acorrer ao leito de morte de Constança. Historicamente, Inês encontrava-se em Castela quando Constança morreu e a sua ida para o Convento de Santa Clara, em Coimbra, deveu-se à vontade de D. Pedro, que, como em muitas outras coisas, contrariou as ordens de seu pai, segundo as quais Inês deveria permanecer em Castela.

[19] Cf. María Pilar Queralt del Hierro, *Inês de Castro*, pp. 48-49.

[20] Idem, pp. 78-79.

Referências Bibliográficas

FERREIRA, Luís Manuel Tarujo, *D. Pedro e D. Inês de Castro na Literatura de Cordel*, Porto, Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1999.

LOPES, Fernão, *Crónica de D. Pedro I*, Porto, Livraria Civilização Editora, 1986.

PATRÍCIO, António, "Pedro o Cru", in *Teatro Completo*, Lisboa, Assírio e Alvim, 1982.

PINA, Ruy de, *Chronica de ElRey Dom Afonso o Quarto*, Lisboa, Biblion, 1936.

QUERALT DEL HIERRO, María Pilar, *Inês de Castro*, Lisboa, Editorial Presença (3ª ed.), 2003.

SILVA, Alexandra Maria Fernandes Moreira da, *Poesia e Teatralidade – Pedro, o Cru de António Patrício*, Porto, Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1996.

SOUSA, Maria Leonor Machado de, *Inês de Castro. Um Tema Português na Europa*, Lisboa, Edições 70, 1987.

Literatura, leitura e figuração do imaginário (e *Uma carta...*)

Dionísio VILA MAIOR
(Universidade Aberta)

UMA CARTA...

Tinha eu chegado à Universidade Aberta em 1993. Começava, então, a trabalhar na Delegação de Coimbra desta Universidade.

Lembro-me, pouco depois, de uma tarde em que um colega meu me dizia que a Professora Emília Ricardo Marques viria a Coimbra. Perguntei-lhe, então, como é que ela era, questão à qual ele me respondeu: «Uma Senhora, no sentido mais distinto da palavra».

Fiquei curioso!

Procurei então saber em pormenor quem era "A Senhora Professora". Dirigi-me à Biblioteca e encontrei algumas obras de Maria Emília Ricardo Marques. Desde logo, frequentei as badanas, e vi a fotografia, e li os elementos do seu curriculum, *e, pouco a pouco, sem que o tivesse percebido, começava a animar-se em mim, relativamente à Professora, aquela noção de Eliot da* right tradition*... Por outro lado, acomodava-se-me — tão excessivamente — um extraordinário sentimento de insignificância! Eram tantas as virtudes de poder científico que disciplinavam aquelas referências curriculares!! De imediato naveguei através do impulso que as palavras de Bernardo Soares então me encaminhavam, quando escreveu que «Quanto mais alto o homem, de mais coisas tem que se privar».*

Fui-me, depois, desprendendo na leitura de alguns textos da Professora Maria Emília Ricardo Marques. E, gradualmente, aquele extraordinário sentimento... E tanto mais esse sentimento se me acrescentava, quanto mais me perturbava o sorriso com que a Professora Emília assinava também a fotografia presente na badana! Sorriso mimoso e brilhante de permanente menina!

Fiquei ainda mais curioso!

Algumas semanas mais tarde, daquele sorriso poderia eu ter escrito que continuava a repousar a tranquila bondade marinha com que o olhara *pela primeira vez, em Coimbra.*

Hoje, poderia escrever que, se as palavras, *enormes, da doutrina da Professora Doutora Maria Emília Ricardo Marques cantassem, nelas ouviria uma, sempre duplicada, surpresa feita de melodias luminescentes que só a admiração por alguém tão excepcional permite.*

Palavras, minhas, para celebrá-la, Professora, não as tenho como de mim adequadamente merecia. Gostaria de poder escrever algo sobre o mar da Sociolinguística, ou, talvez, sobre alguma outra praia cadenciada pelas verdades que a Professora ensinou com aquela «ânsia abstracta de conhecer» que, segundo Pessoa, distingue os «tipos mentais superiores da humanidade»...

Apesar de em mim se imaginar *a certeza de uma enorme saudade, apesar de em mim se ajustar o fascínio de escutar a memória dos diálogos generosos que consigo mantive... palavras, não as tenho, tantos são os* sons *que de si me foram preenchendo! Um desses* sons *foi aquele sorriso com que me avivou, quando defendi a minha tese de doutoramento sobre a* crise do sujeito *em Pessoa, Almada, Sá-Carneiro e Ferro. A exigência e o parecer avisado do meu Orientador, o Professor Carlos Reis, fora-se traduzindo na confiança que naturalmente se me imporia nesse*

momento tão importante; e, durante todo esse momento, Professora, o seu sorriso... O tempo, delicado, de defesa de tese ia, então, repousando e, com o seu sorriso amigo, confidenciava-me a estabilidade e a segurança definitivas...

E, porém, com tanta aflição me persegue aquele outro momento em que os Amigos, Professora, quiseram conviver consigo durante um almoço... e eu, na altura, por motivos familiares, não pude ir!!! Entretanto, escrevi-lhe, inquieto, que não me seria possível partilhar in loco *da* alegria *e do* entusiasmo *que todos os colegas, e Amigos, sentiam (e sentem) ao estar perto de si. E escrevi-lhe, Professora, ainda:*

«Não poderia, no entanto, deixar de lhe transmitir o seguinte: por Si nutro uma imensa admiração. *Tantas vezes, em conversas entre colegas, a sua humanidade foi por todos enaltecida! Tantas vezes a sua condescendência se destacou entre palavras de alento e ternura! Tantas vezes com bondade me gratificou! Tantas foram as vezes que ensinou, pelo exemplo, a necessidade de uma contínua devoção ao exercício académico e à investigação científica! Tantas foram as vezes que encontrei a estabilidade e a justeza nas suas palavras. Tudo isso e a certeza de uma convicção comigo permanecerão... a mesma certeza, a mesma convicção a que, um dia, Balzac se referiu, quando disse:*

> Ce qui rend les amitiés indissolubles et double leur charme est un sentiment qui manque à l'amour: **la certitude**.»

É essa certeza que persistirá em mim, Professora.

A Literatura, a leitura e a figuração do imaginário*

1. «Para ser grande, sê inteiro...»

«Para ser grande, sê inteiro: nada / Teu exagera ou exclui. / Sê todo em cada coisa. Põe quanto és / No mínimo que fazes» (PESSOA, 1986a: 856). Foi com estas palavras que, tinha eu onze anos, pela primeira vez convivi com a poesia de Fernando Pessoa — ou melhor, com o seu heterónimo Ricardo Reis.

Desde então, tenho procurado observar esse preceito com aquela disciplina que o requisito que lhe está adstrito implica. Foi assim, com esse princípio em mente, que, algum tempo depois, escolhi seguir um caminho — ao longo do qual tantas vezes iria saborear uma emoção pela Literatura permanentemente reavivada.

Percorrendo esse caminho, esse processo de aprendizagem, tive mais tarde o privilégio de me encontrar diante da Literatura Portuguesa com a exigência e o rigor a que o espírito universitário obriga — frequentava então, em Coimbra, o Curso de Línguas e Literaturas Modernas.

Paulatinamente, ia concebendo o verdadeiro alcance daqueles versos.

Contudo, progressivamente também, ia auscultando as dúvidas com que, um dia, Bernardo Soares se confrontou, quando se pronunciou sobre as ***tentações habilidosas da vontade ladina***, sobre essa ***humana intermitência entre aquilo que se deseja fazer, o que se vai fazendo e o que realmente se faz***.

No *Livro do Desassossego*, este semi-heterónimo pessoano enfrentou por diversas vezes as interrogações da sua escrita. Num dos fragmentos desse *Livro* — a este nível particularmente significativo —, escreve o seguinte:

> Sabemos bem que toda a obra tem que ser imperfeita, e que a menos segura das nossas contemplações estéticas será a de aquilo que escrevemos. Mas imperfeito é tudo (PESSOA, 1986b: 550).

Não é por acaso que estas palavras de Bernardo Soares destacam dois pontos nucleares: a imperfeição — como sendo a principal característica da obra humana — e a lógica inevitável ao necessário reconhecimento apriorístico de quem a realiza. Mas outros raciocínios nos são igualmente consentidos: é humano ***admitir como possível o que é insubsistente***; é humano ***admitir como exacto aquilo que é, à partida, irregular***... E, por isso, é humano ***ambicionar a figuração do imaginário*** — pela qual a ilusão do sonho não raras vezes mareja dolorosas reticências.

2. A Literatura e a fragilidade humana

Entretanto, por força de garantias metodológicas, nós, professores, leitores, entendemos essa aspiração como imposição de uma liberdade... atrevida, é certo, mas sempre acautelada por aquele equilíbrio invocado por Pessoa, quando defendia que com o entendimento se deve abastar a sensibilidade.

É certo que a Literatura é um meio para compreender as ***silentes contingências da vida e do Homem***. É certo, de igual modo, que a Literatura legitima ***a realidade da ficção*** — pois *representa* o real. Mas ela também ratifica a tentação do utópico — pois ***autoriza a interrogação ao impossível*** (ainda que, por vezes, essa interrogação convizinhe — na nossa prática lectiva — com uma obstinação de tristezas discretas...).

É certo, ainda, que a Literatura se estabelece ***nas intermitências da totalidade*** — pois *modeliza*, com uma malícia inquietante, todas as emoções e todos os saberes.

Porém, não é de igual modo menos verdade que ***a Literatura se constrói sobre a transgressão***. Consequentemente, promove a incriminação de quem a ensina a ler, já que a Literatura se fundamenta sobre uma Língua — sendo que esta, a Língua, oprime, pela determinação das suas classificações categoriais e pela congregação identitária com que submete os seus falantes.

No entanto, de igual forma a Literatura se apresenta ferinamente como um ***discurso dissimulado de uma liberdade dolorida***, porque (com elegante subversão) nos devolve vontades de esperanças confidenciosas; porque nos repreende; porque nos lembra que não podemos perder a nossa essência humanista; porque nos recorda a fragilidade humana.

Jorge Luís Borges dizia que "ser imortal" «é insignificante» e que, «com excepção do homem, todas as criaturas o são, pois ignoram a morte» (BORGES, 1998: 560). Pessoa, por sua vez, escreveu que a «grande arte [...] [continuamente] aponta a nossa imperfeição» (PESSOA, 1986b: 1214). Assim, a Literatura subjuga o leitor, intima-o a aceitar o seu poder, porque por ela o sujeito[-leitor] se reconhece e à sua "imperfeição".

3. A Literatura e a convivência com os nossos *afectos*

Mas não será, afinal, o intuito derradeiro de todos nós, professores, ajudar a compreender esse reconhecimento?

Não procuraremos nós, sobretudo leitores, penetrar no texto literário e saber até que ponto — no refúgio encantador (e perverso) do seu registo — reconhecemos os caprichos da nossa própria inquietação, mas também o convite para a nossa própria liberdade?

E esta liberdade? Não se fundamentará ela na possibilidade de interrogarmos a vida em todas as suas dimensões?

É possível que haja nesse beneplácito uma tímida concessão da arte literária. Mas não é igualmente menos possível que (pela leitura do texto literário, pela vivência do fenómeno estético-literário) podemos aspirar, *subjectivamente*, ao ***aperfeiçoamento interior***. Será esse o derradeiro patamar, antes de conseguirmos aquela «consolação espiritual» de que nos fala Fernando Pessoa... E o caminho para essa ***essencialidade*** começa quando o texto literário entra em nós, quando o texto literário nos acomoda à intimidade dos nossos *afectos* mais esquecidos, quando o texto literário nos entrelaça quer com a nossa própria consciência, quer com uma *outra* consciência que (dissimuladamente, ou não) se manifestou nesse texto.

4. A leitura e o *acrescentamento* do leitor

Deste modo, diante desse texto, o que poderei eu fazer, enquanto professor de Literatura — mas, acima de tudo, professor?

Posso aprender a desaprender — ou seja, posso reviver continuamente, rejuvenescendo-me em cada *momento* de leitura. Esse movimento de contínuas revivescências, penso consegui-lo quando procuro também desaprender o que apreendi, concedendo algum protagonismo à vitalidade centrífuga do esquecimento.

No livro *Presenças Reais*, escreve George Steiner que, quando «deparamos com o acto do poeta [...], quando esse acto entra nos recintos, espaciais e temporais, mentais e físicos, do nosso ser, traz consigo um apelo radical de mudança»; e acrescenta:

> O despertar, o enriquecimento, a complexidade, o obscurecimento, a alteração da sensibilidade e da compreensão que se seguem à nossa experiência são prenúncios de acção (STEINER, 1993: 132).

É nesse ***acrescentamento*** de mim enquanto leitor, é nesse *acrescentamento* dos meus sentimentos, das minhas disposições de alma, dos meus afectos, que reside — em grande parte — o meu prazer pela leitura... um prazer que significa, por um lado, o contacto (através de uma sinceridade lúdica) com uma *outra consciência*... um prazer que significa, por outro lado, o respeito pela entidade multifária que é o texto literário... um prazer que significa, por outro lado ainda, a possibilidade de *escutar*, *escolher*, *recolher* e (como denuncia a etimologia do verbo *ler*) *percorrer* os sentidos polifónicos desse texto.

5. A leitura, a escrita e a doutrina dos *exemplos* literários

Por essa perspectiva, o acto de leitura (esse "encontro frutífero com o florescência do sentido") é, para mim, um acto de contínua sedução, em que a imaginação pode *figurar*, *prefigurar* e *configurar* a hipótese de uma plenitude.

Essa plenitude, vou encontrando-a, por exemplo, em Mário de Sá- Carneiro, em Almada Negreiros, em Fernando Pessoa e nos seus heterónimos — todos eles autores cujos textos e obras primam pela fecunda munificência literária, persistem pela efluente exemplaridade e persistem pela convalidação paradigmática.

Assim, em **Mário de Sá-Carneiro**, vou conhecendo as ilusões e os fracassos que retalham a insaciável ânsia humana.

Lendo **Almada Negreiros**, vou percebendo que a identidade de cada indivíduo se apura no jogo relacional entre a manifestação do *caso pessoal* e o diálogo com a colectividade.

Essa percepção, encontro-a também nas releituras que vou fazendo de **Fernando Pessoa** — em cujos textos vou descobrindo que a interrogação à *perfeição* se salda precisamente na verificação multípara da verdade.

Ainda que noutros termos, e seguindo trajectórias diferentes, é isso que, afinal, também me vai mostrando **Alberto Caeiro**, para quem o mais importante é a visão simples, objectiva e inocente das coisas.

Já relativamente a um outro heterónimo, **Álvaro de Campos**, vou-me defrontando simultaneamente com o triunfalismo vital e com o desconcerto dos nadas a que por vezes induzem os intentos almejados.

Procuro, todavia, nunca me esquecer daqueles versos de **Ricardo Reis**:

> Ponho na altiva mente o fixo esforço
> Da altura, e à sorte deixo,
> E a suas leis, o verso;
> Que, quando é alto e régio o pensamento,
> Súdita a frase o busca
> E o 'scravo ritmo o serve (PESSOA, 1986a: 860).

Com estas palavras, vou tentando compreender que a disciplina da escrita encontra a sua determinação numa prescrição mental. E a evocação desta máxima é tanto mais importante na nossa prática lectiva, quanto é certo essa prática nos reenviar para o período de reflectida e longa aprendizagem, necessário à concretização boa e eficaz do acto estético, em primeira instância, mas, em última instância, de qualquer acto na nossa profissão.

Moveu-me desde cedo o entusiasmo pela produção escrita destes autores. E tem sido com entusiasmo que com a sua produção tenho privado, na tentativa de ir compreendendo a ***humana procura da temperança e do amadurecimento***. A este propósito, não resisto a evocar um texto — intitulado *Cuidado com a Pintura* — de Almada Negreiros, onde este lembra uma história passada com Picasso:

> Um dia, perguntaram a Picasso qual era a primeira coisa que era necessário para ser pintor. Picasso respondeu: Sentar-se.

— Ah! O mestre pinta sentado? — disse o outro, julgando estar senhor de uma confidência íntima do artista.
— Não. Eu pinto sempre de pé — disse Picasso.
E é isto mesmo: Primeiro que as cores deixem de ser tintas é necessário que se tenha formado primeiro o pintor; é necessário muito tempo antes mesmo de poder principiar; é necessário sentar-se (NEGREIROS, 1993a: 101).

Ao recordar este episódio, Almada mostra compreender a necessidade de, persistentemente, cada um de nós procurar o seu próprio sazonamento, à custa de muito trabalho e de muita ponderação. E se esse sazonamento for conseguido, colocando cada um de nós "todo o empenho em cada mínima coisa que fizer", então mais facilmente cada um de nós compreenderá o preceito de Ricardo Reis («Sê todo em cada coisa. Põe quanto és / No mínimo que fazes»).

6. O professor de Literatura

Esta questão remete para uma outra: que atitudes, então, adoptar para ler o texto literário?

Perguntar "que atitudes adoptar?" pode significar o mesmo que perguntar "quem as toma?". Neste contexto, creio ser importante ter em conta o papel do professor [de Literatura]. E, quando o que está em causa é um processo de ensino/aprendizagem, é evidente que esse processo não se pode dissociar das funções desse professor. Independentemente do que tal questão poderia envolver, cumpre relembrar algumas funções fundamentais que reencaminham para um processo cujas consequências radicam (mediata, ou imediatamente) na valorização da leitura.

Recordemos, neste contexto, uma carta enviada por Umberto Eco a Carlo Maria Martini. Nessa carta, o autor d'*O Nome da Rosa*, referindo- se ao discurso dos finais dos tempos, especifica que «cada um joga com o fantasma do Apocalipse ao mesmo tempo que o exorciza, e quanto mais o exorciza mais inconscientemente o teme» (ECO/MARTINI, 1999: 17). Deixando de lado uma abordagem de índole psicologista, cremos que é justamente em função do sentido subentendido por estas palavras que poderemos compreender uma das funções do professor de Literatura (e não só...). Essa função remete-nos para a necessidade de este professor ser capaz de se distanciar objectivamente de todas as opiniões que prenunciam a desvalorização (e eventual desaparecimento [?!]) do livro. Essa posição traduzir-se-ia, em parte, não propriamente num modo de "exorcizar" o medo que isso se concretize, antes numa resposta que constituísse o garante da confrontação, e sobretudo discussão, desse cenário. Talvez também por isso mesmo esse professor deva saber, diversamente, conduzir os seus alunos à necessidade de uma cada vez maior ***consciencialização*** dos males da humanidade. E decerto que essa consciencialização crítica ajudaria os alunos a escolher com maior autonomia as opções que lhe são oferecidas pela vida.

Parece, portanto, ser imprescindível ao professor de Literatura (e não só...) ***ajudar*** os seus alunos ***a reflectir sobre a precaridade existencial e sobre um certo decadentismo ético-moral do Homem***. E quando essa orientação obedece primacialmente a intuitos pedagógicos, com facilidade se concluiria que o professor poderia concretizar com alguma facilidade dois dos objectivos do processo de ensino/aprendizagem: ***corrigir*** e ***aperfeiçoar*** o aluno.

Daí que: para além da necessidade contínua de o professor trabalhar no sentido de ***desenvolver e estimular a imaginação do aluno***; para além de ter que ***se adaptar às mudanças*** culturais, históricas, sociais, tecnológicas; para além de lhe ser imprescindível procurar continuamente aprofundar o seu ***conhecimento pluridisciplinar***; para além de ter que ser

paciente... para além disto tudo, é dever do professor actuar em benefício da autovalorização do próprio aluno, ajudando-o a encarar-se num sentido positivo e a ir ao encontro das oportunidades que a Literatura lhe oferece — no sentido conferido por Borges (quando defendia que somos ricos "mais em perplexidades do que em certezas" e que a Literatura nos deve ajudar a fornecer essas certezas). Evidentemente que não o conseguirá apenas pela vitalização do gosto pela leitura. Mas é um passo importante.

Deste modo, e em última instância, orientar o aluno a ler o texto literário poderá significar, acima de tudo, ***contribuir para a formação e para a consolidação da consciência desse aluno***, poderá significar contribuir ***para o desenvolvimento do sentimento de tolerância*** pelo outro, ou, ainda, poderá significar contribuir ***para uma contínua autocorrecção*** e um ***consolidado auto-aperfeiçoamento***... Não que por meio dessa busca se procure a perfeição absoluta, mas a ***perfeição relativa***; não a verdade monológica, mas a ***verdade plural***.

No que disse até aqui, seria errado concluir que se deveria vincular a actuação do professor a um conjunto de 'receitas' que programem o seu comportamento. Não me tenho, nem nunca me terei como alguém capaz de dar receitas; antes procuro falar, tão simplesmente, do leitor que procuro, continuamente, ser. E tanto mais fácil é este propósito, quanto mais difícil se torna falar sobre a leitura do texto literário, num tempo em que tantas outras obrigações de índole profissional obrigatoriamente impendem sobre nós. Para além de que, ao nível da leitura do texto literário, um conhecimento de tipo algébrico, ou doutrinário, correria o risco de ser contraditório em relação ao equilíbrio que a prática da omnisciência prudentemente aconselha; até porque difícil não é *saber ler*; difícil é ***gostar de ler***.

Nesse sentido, procuro sempre favorecer em mim duas sugestões: a modéstia e o "amor pela Literatura". São estas, em especial, que me interessam enquanto docente, já que são sobretudo elas que me fomentam o gosto permanecente pelo texto literário. Cabe à primeira (a modéstia) solicitar o reconhecimento de que, quando estou numa sala de aula, procuro não só ensinar, mas também aprender coisas que desconheço (ou que já esqueci). Sobre a segunda já se pronunciou Jorge de Sena, num texto intitulado precisamente *Amor da literatura*. Nesse texto, escreve:

> Há que amar a literatura. [...] Amando-a, [...] é impossível não querer conhecê-la em toda a parte e em todos os tempos, em extensão e em profundidade; é impossível não querer estudá-la, para transmitir e comunicar aos outros a fascinação que ela exerce sobre nós [...] (SENA, 1984: 98).

7. A verdade só existe quando não há disputa de argumentos

Resta-me terminar, lembrando alguns princípios elementares do bom senso: eles ensinam que ***a verdade só existe quando não há disputa de argumentos*** e que, ***se permanecer a discussão, continua a haver suposições***.

Pela minha parte, pretendo continuar a ler e a encorajar o gosto pela leitura do texto literário, pretendo continuar a aprender e a desaprender, mas pretendo igualmente continuar a ***experimentar o terreno das possibilidades pressentidas*** e a ***testar os contornos das hipóteses renovadas***.

E, se conseguir, pela leitura do texto literário, promover, com afecto, o desenvolvimento dos afectos (dos alunos), então, sim, sentir- me-ei um pouco mais completo.

Notas

* Parte deste texto integrou uma secção da nossa tese de Doutoramento. Algumas outras ideias foram, entretanto, desenvolvidas numa conferência que, a convite, proferimos, em Maio de 2002, na Biblioteca Municipal António Ramos Rosa (Faro), num encontro subordinado ao tema *Leitura de Afectos*.

Referências Bibliográficas

BARTHES, Roland (1987) - *O Rumor da Língua*, Lisboa, Edições 70.

BORGES, Jorge Luis (1998) - *Obras Completas (1923-1949)*, Lisboa, Círculo de Leitores, Vol. I.

BORGES, Jorge Luis (1999) - *Obras Completas (1975-1988)*, Lisboa, Círculo de Leitores, Vol. IV.

CURTIUS, Ernst Robert (1989) - *Literatura Europea y Edad Media Latina*, Mexico/Madrid/Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, Vol. 1.

ECO, Umberto e MARTINI, Carlo Maria (1999) - *En qué creen los que nos creen? Un diálogo sobre la ética en el fin del milenio*, 4ª ed., Madrid, Ediciones Temas de Hoy.

LOPES, Teresa Rita (1990) - *Pessoa por conhecer — Textos para um novo mapa*, Lisboa, Editorial Estampa, Vol. II.

MACHADO, José Pedro (1990) - *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, 6ª ed., Lisboa, Livros Horizonte, 5 Vols.

NEGREIROS, José de Almada (1993a) - *Obras Completas — Textos de Intervenção*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Vol. VI.

NEGREIROS, José de Almada (1993b) - *Obras Completas — Teatro*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Vol. VII.

PESSOA, Fernando (1986a) - *Obras de Fernando Pessoa* [Introduções, organização, biobibliografia e notas de António Quadros], Porto, Lello & Irmão Editores, Vol I.

PESSOA, Fernando (1986b) - *Obras de Fernando Pessoa* [Introduções, organização, biobibliografia e notas de António Quadros], Porto, Lello & Irmão Editores, Vol. II.

POPPER, Karl (1987) — *Sociedade aberta, universo aberto*, Lisboa, Dom Quixote.

SENA, Jorge de (1984) - *O Reino da Estupidez—I*, Lisboa, Edições 70.

STEINER, George (1993) – *Presenças Reais. As Artes do Sentido*, Lisboa, Editorial Presença.

A caminho de um Dicionário do Português Medieval

Maria Francisca XAVIER
(Universidade Nova de Lisboa)

Foi em 1992-93 que um grupo de linguistas da Universidade Nova de Lisboa definiu como objectivo desenvolver estudos linguísticos diacrónicos tendo por base textos dos primeiros tempos da História da Língua Portuguesa. Procurava-se desse modo dar início à realização tanto de um *Dicionário* como de uma *Gramática do Português Medieval*[1].

A preparação para o desenvolvimento do projecto de elaboração de um *Dicionário* e de outros estudos linguísticos envolveu, em primeira instância, a criação de um *Corpus* Informatizado de Textos Portugueses Medievais – o *CIPM*. Este inclui actualmente textos latinos datados entre o século IX e o século XII e textos portugueses desde o século XII até ao século XVI[2].

Pretendemos, fundamentalmente, dar um contributo para a explicitação do modo como o léxico e a gramática variavam nos textos daquele período e de que modo se foram verificando mudanças, ao longo daqueles séculos, no território que, actualmente, corresponde a Portugal[3].

Os estudos linguísticos sobre o Português Medieval que estão a ser desenvolvidos no âmbito deste projecto incidem principalmente sobre a estrutura da frase e, em particular, sobre a sintaxe do verbo, numa perspectiva comparada e diacrónica. Os tópicos de investigação que têm estado a ser estudados pelos membros da equipa, em particular, por estudantes de pós-graduação, são os seguintes:

(i) desaparecimento gradual das construções com o verbo finito em final de frase a par da generalização das construções com o verbo finito em posição medial;
(ii) desaparecimento da ordem OV a favor da ordem VO;
(iii) desenvolvimento da sintaxe dos clíticos;
(iv) construções com alteração da ordem dos constituintes e com interpolação de constituintes na sequência "clítico... verbo".

Estes estudos envolvem a análise sistemática das orações infinitivas complemento de verbos modais, de controlo, de elevação, de percepção e causativos, e ainda de orações finitas transitivas, intransitivas e inacusativas.

Pretende-se verificar se existem diferenças estruturais diacrónicas que estejam relacionadas, por um lado, com propriedades morfossintácticas do(s) sistema(s) gramaticais e, por outro lado, com propriedades lexicais das classes verbais em questão.[4]

A parte do projecto relativa à construção do *Dicionário* começou pelo estudo dos verbos dos textos portugueses do século XIII que inicialmente integravam o CIPM. Foram então estabelecidos os critérios para a elaboração das respectivas entradas lexicais. Um primeiro volume intitulado *Dicionário de Verbos Portugueses do Século 13* foi publicado em 1999 por M.F. Xavier; G. Vicente e M.L. Crispim *orgs.* O projecto prevê, no entanto, que seja feito o estudo dos verbos encontrados em *corpora* textuais desde o período pré-literário até ao final do século XV, seguindo essencialmente a metodologia desenvolvida para o trabalho anteriormente realizado.

No primeiro volume publicado do *Dicionário de Verbos do Português Medieval - DVPM*, foram apresentadas 578 fichas de verbos, contendo estas tanto informação sobre a selecção semântica como sobre a selecção sintáctica de cada verbo. Nas entradas lexicais foram incluídas igualmente todas as variantes gráficas das formas verbais que se encontram atestadas no *corpus*

de textos do século XIII constituído para este estudo. A descrição das propriedades semânticas e sintácticas de cada verbo está ilustrada pela transcrição dos exemplos mais antigos que ocorrem no *corpus*. Sempre que os exemplos mais antigos não são completos relativamente à informação semântica e sintáctica descrita são incluídos, ainda, outros exemplos também do século XIII.

O *corpus* textual do século XIII de onde foram extraídos os verbos publicados em 1999 foi constituído pelos mais antigos textos não literários portugueses que até então se conheciam, nomeadamente: *Notícia de Torto*; *Testamento de D. Afonso II*; *Chancelaria de D. Afonso III*; *Tempos dos Preitos*; todos os textos do século XIII publicados na *História do Galego-Português* e no Appendix de *Clíticos na História do Português*. Mais recentemente outros textos dos séculos XII e XIII/XIV foram já objecto de estudo[5].

A primeira fase de construção do *DVPM* permitiu desenvolver e testar uma metodologia que provou ser capaz de satisfazer o objectivo de extrair informação dos textos antigos com a finalidade de construir as entradas do *Dicionário*.

Dando continuidade ao projecto, foi publicado em 2002 um outro volume do *DVPM* que inclui 790 verbos, dos quais 212 correspondem a novas entradas de verbos do segundo conjunto de textos dos séculos XII e XIII/XIV, o que levou, simultaneamente, a rever e a aumentar a informação das entradas incluídas no volume anteriormente publicado[6].

O próximo volume deverá conter as entradas de verbos encontrados em textos portugueses medievais do século XIII ao século XV que não estavam atestados nos textos anteriormente estudados. Paralelamente, estão a ser elaboradas as entradas lexicais de verbos de textos latinos do século XII.

As possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias a este tipo de projectos são particularmente significativas em dois momentos sequenciais. Em primeiro lugar, a extracção da informação dos textos já informatizados pode ser facilitada com o auxílio de ferramentas várias, não devendo ser esquecidos os próprios *corpora* informatizados, o 'software' para preparação de concordâncias e a simples operação de busca do "Microsoft Word" para o "Windows". Podem também ser utilizados com bastante sucesso outros sistemas de processamento mais sofisticados, nomeadamente um etiquetador que associa as palavras à respectiva classificação gramatical e um analisador sintáctico que segmenta os constituintes da frase e também os classifica[7]. Na fase seguinte, a informação é introduzida em bases de dados do "Access", tornando-se possível realizar buscas múltiplas e aceder muito rapidamente aos dados dos diferentes campos[8]. Os verbos publicados nos dois volumes podem ser consultados 'on-line'[9].

A metodologia seguida no trabalho já realizado e que continua a ser utilizada no desenvolvimento do *Dicionário* inclui os passos seguintes:

(i) selecção de textos do *CIPM* a serem estudados; (ii) identificação de verbos por meio do agrupamento e quantificação das formas verbais e respectivas variantes atestadas nos textos; (iii) codificação das formas verbais com informação sobre as fontes textuais; (iv) realização automática das concordâncias; (v) estudo dos contextos em que os verbos ocorrem; (vi) identificação da acepção em Português Medieval e do(s) equivalente(s) em Português Contemporâneo; (vii) descrição da selecção semântica; (viii) descrição da selecção sintáctica; (ix) exemplificação; (x) estudo da etimologia; (xi) transcrição fonémica; (xi) indicação de verbos relacionados; (xii) decisão sobre a vedeta da entrada lexical

As entradas do *Dicionário* deverão incluir:

(a) vedeta (seguida das vedetas dos verbos relacionados); (b) transcrição fonémica; (c) etimologia; (d) formas verbais (e variantes) morfologicamente classificadas, quantificadas e

codificadas com informação sobre as fontes textuais; (e) acepção (sinónimos ou perífrases) em Português Contemporâneo; (f) estrutura argumental (ou selecção semântica); (g) estrutura de subcategorização (ou selecção sintáctica); (h) exemplo(s).

A vedeta da entrada do *Dicionário* é apresentada, como habitualmente, no Infinitivo. No entanto, algumas vedetas correspondem a formas do Particípio Passado funcionando como adjectivo, quando estas são as únicas formas atestadas no *corpus*. Nestes casos são associadas, apenas, à respectiva acepção. Por exemplo: VELADA tem unicamente a informação relativa à sua acepção de "casada".

São também registadas no *Dicionário* algumas locuções verbais encontradas no *corpus*. Estas são apresentadas no final da informação da ficha do verbo a que estão associadas e são numeradas a partir de 101. Por exemplo: **POER** acepção 1 – pôr, colocar; 2 – estabelecer, fixar, acordar; 3 – apresentar; 101 – pôr-se (o sol), desaparecer na linha do horizonte.

Com o intuito de facilitar a consulta feita por utilizadores que desconhecem a variação gráfica dos textos antigos, a forma gráfica da vedeta das entradas do *DVPM* é, em geral, muito próxima da forma moderna. No entanto, por vezes, para se obter a forma moderna são aplicadas algumas regras de substituição sistemática de grafemas (cf. Xavier; Vicente; Crispim *orgs.* (1999), p. iv):

- <h> com função de marcação de hiato é eliminado
- grafemas duplos, iniciais ou internos, com o mesmo valor fonético dos correspondentes simples → grafemas simples
- <j> ou <y> com valor de vogal → <i>
- <i>, <gi> ou <y> com valor de sibilante sonora palatal → <j>
- <u> com valor consonântico → <v>
- <ll> ou <l> com valor de líquida palatal → <lh>
- <n> ou <gn> com valor de nasal palatal → <nh>
- <n> ou < ~ > representando a nasalação da vogal antes de oclusiva labial → <m>
- < ~ > representando a nasalação da vogal antes de consoante não labial → <n>
- <ç> antes de <e> ou <i> → <c>
- <s> intervocálico com valor de surda → <ss>
- <r> intervocálico com valor de múltipla → <rr>

A escolha da vedeta dos verbos é feita tendo em consideração os três critérios hierarquizados, que se seguem: (i) Uma forma verbal de Infinitivo atestada no *corpus* idêntica à sua equivalente em Português Contemporâneo, sempre que esta exista actualmente. Por exemplo: a vedeta AMPARAR (proteger) foi escolhida apesar de não corresponder à forma gráfica mais frequente que ocorre no *corpus*. As formas gráficas mais frequentes deste verbo começam com um "e" seguido da alternância da consoante nasal, que pode ser tanto "m" como "n" – "emparar", "enparar". A forma ALÇAR (levantar) foi escolhida para ser a vedeta de entre as três formas gráficas que coocorrem no *corpus*: "alçar", "álçar" e "allzár". ALÇAR é, simultaneamente, a forma gráfica moderna do Infinitivo daquele verbo e também a mais frequente no *corpus*. (ii) Uma forma verbal de Infinitivo reconstruída. Por exemplo: ESTABELECER é uma vedeta que não corresponde a uma forma gráfica atestada. A forma atestada no Futuro do Conjuntivo, que é frequentemente idêntica à do Infinitivo, é "estabelescer". Contudo, outras formas que se encontram atestadas no *corpus*, como: "estabeleçe" e "estabelecemos", serviram de base para a decisão de apresentar aquela forma como vedeta. (iii) A forma com maior número de ocorrências no *corpus*.

Este critério raramente é aplicado e só se justifica quando, por um lado, não há equivalente à forma gráfica contemporânea e, por outro lado, a frequência elevada de uma forma o impõe. De facto, o verbo TER poderia corresponder a esta última situação[10], uma vez que a forma gráfica de Infinitivo "teer" se encontra atestada no *corpus* textual que esteve na base do levantamento dos verbos já disponíveis 'on-line' e a forma com apenas um "e" não ocorre naqueles textos. Em contrapartida, a vedeta SER foi seleccionada, apesar da forma "seer" ter uma frequência mais elevada, porque a forma de Infinitivo "ser" se encontra atestada no *corpus*.

A questão sobre quais deverão ser as formas das vedetas num *Dicionário* histórico que abrange vários séculos continua em aberto e sujeita a ser repensada em diferentes fases da sua elaboração.

Os verbos que são semanticamente e morfossintacticamente semelhantes são agrupados de modo a poderem ser facilmente relacionados entre si. Deste modo, as vedetas que são relacionáveis com uma outra são apresentadas entre parênteses curvos, à direita daquela que encabeça a entrada do *Dicionário*. Por exemplo: APLAZAR (cf. EMPRAZAR) e EMPRAZAR (cf. APLAZAR). Estes dois verbos estão, assim, naturalmente associados no *Dicionário*, embora distantes na ordenação alfabética.

A classificação morfológica das formas do paradigma verbal é feita de acordo com o sistema verbal do Português, como se segue:

IP = Indicativo Presente; IPI = Indicativo Pretérito Imperfeito; IPP = Indicativo Pretérito Perfeito; IP+ = Indicativo Pretérito-mais-que-Perfeito; IF = Indicativo Futuro; C = Condicional; I = Imperativo; G = Gerúndio; PR = Particípio Presente; CP = Conjuntivo Presente; CPI = Conjuntivo Pretérito Imperfeito; CF = Conjuntivo Futuro; INFL = Infinitivo Flexionado; INF = Infinitivo; PP = Particípio Passado.

Relativamente à análise semântica dos verbos, procura-se definir o seu conteúdo proposicional e identificar a sua acepção. No entanto, e como seria de esperar, verifica-se que um verbo pode ter mais de uma acepção, dependendo do contexto em que ocorre. Por exemplo, o verbo ABRIR selecciona dois argumentos e é apresentado no *Dicionário* associado a duas acepções, nomeadamente 1. abrir e 2. apresentar, porque o verbo aparece em dois contextos situacionais bem distintos, tornando a sua interpretação bastante diferente em cada uma das situações, como se ilustra através dos exemplos seguintes:

1 abrir
alguém abre algo
[— SN]
1272 CA13 Pes - *e se ly quiserem* ***abrir*** *a porta da adega*
2 apresentar
alguém abre alg
[— SN]
1280? FR PBA - *Depoys que as prouas das testemonhyas forem* ***ab(er)tas*** *ant'o alcayde enaq(ue)l preyto*

Observa-se também que alguns verbos seleccionam mais de uma proposição ou estrutura argumental. O verbo ACABAR, por exemplo, selecciona duas proposições, uma com um argumento apenas e a outra com dois argumentos. Contudo, na entrada lexical deste verbo encontra-se uma única acepção: 1 acabar, como se transcreve a seguir:

1 acabar
alg acaba algo
[— SN]
1280? FR PBA - *E se o p(re)yto for* ***acabado*** *p(er) este acusador*
acaba algo
[— SN]
1280? FG3 PAo - *Ata q(ue)* ***Acabe*** *o tempo*

Como se pode ver nos exemplos anteriores, a descrição semântica dos verbos apresentada no *Dicionário* contempla o número e o tipo de argumentos seleccionados por cada verbo, explicitando-os numa sequência linear, que inclui o próprio verbo. Esta descrição é feita tendo por base a classificação tripartida dos verbos geralmente adoptada no quadro da Gramática Generativa. De acordo com esta classificação, os verbos principais ou temáticos são divididos em transitivos, intransitivos e inacusativos. Os verbos transitivos têm dois argumentos obrigatórios e podem ainda ter mais argumentos, mas o aspecto que melhor caracteriza os verbos desta classe é a sua capacidade de seleccionarem, simultaneamante, um argumento agente e um argumento tema, os quais são instanciados, em Português, na sequência seguinte: x-agente verbo y-tema (a/de z-alvo/fonte), que corresponde à ordem básica do Português – Sujeito Verbo Objecto directo (Objecto indirecto). Saliente- se que dentro dos parênteses se encontram argumentos que não são definidores da classe dos verbos transitivos. Por essa razão, a estrutura de subcategorização (ou selecção sintáctica) dos verbos desta classe mostra, necessariamente, um sintagma nominal objecto directo como complemento do verbo e omite os outros argumentos-complementos inerentes que possam existir, como se pode ver na representação seguinte: [— SN]. Os verbos intransitivos caracterizam-se por seleccionarem um argumento obrigatório, que é tipicamente interpretado como agente, e não seleccionarem, obrigatoriamente, um objecto directo, embora possam, em muitos casos, realizar um, para além de poderem também seleccionar outro tipo de complementos, como se apresenta na sequência seguinte: x-agente verbo (y-alvo). E, uma vez que os verbos desta classe não seleccionam, necessariamente, complementos, a estrutura de subcategorização característica dos verbos intransitivos é representada apenas pelo travessão que corresponde ao próprio verbo [—]. Os verbos inacusativos seleccionam obrigatoriamente um argumento que é tipicamente um tema: verbo x-tema (y-lugar). Embora possam também seleccionar outros complementos, a sua estrutura de subcategorização mínima é idêntica à dos verbos transitivos: [— SN]. A diferença fundamental existente entre os verbos transitivos e os inacusativos reside no facto de seleccionarem estruturas argumentais diferentes, o que dá origem a que o argumento tema dos verbos de cada classe seja legitimado em posições estruturais também diferentes. Assim, os verbos transitivos legitimam o argumento tema como complemento directo, enquanto o tema dos inacusativos é legitimado como sujeito.

Na descrição do conteúdo proposicional dos verbos que é feita para o *DVPM*, o argumento agente é apresentado à esquerda do verbo, representado pela palavra "alguém"; o argumento tema é apresentado à direita do verbo, representado por "algo". Por exemplo: "alguém abre algo". São também explicitados os argumentos adicionais, sempre que há evidência da sua existência, e quando o contexto textual é insuficiente recorremos ao nosso conhecimento lexical para descrever as estruturas argumentais completas de alguns verbos.

Na descrição dos argumentos entra-se ainda em consideração com alguma informação sobre restrições de selecção que os verbos podem impor aos seus argumentos. Deste

modo, a palavra "alguém" refere argumentos animados, "algo" representa argumentos não animados, e "alg" é utilizado para argumentos que não parecem ser semanticamente restringidos. São também adoptados alguns termos genéricos para descrever argumentos de outras proposições seleccionadas por alguns verbos, nomeadamente "função", "situação", "lugar", "fazer", "acontecer", etc.[11].

Podem também estar associadas a um verbo tanto diversas proposições como várias estruturas de subcategorização. As estruturas de subcategorização dos verbos do DVPM correspondem a 15 esquemas: - O esquema A: [—], exemplificado por CHORAR, descreve a selecção sintáctica de um verbo intransitivo que não tem qualquer argumento- complemento. Aquele verbo selecciona apenas um argumento agente – alguém chora. Os esquemas de B a F representam as selecções sintácticas associadas a verbos que têm argumentos-complementos simples – SN ou SP. - O esquema B: [— SN] apresenta apenas um argumento-complemento SN, estando acima exemplificado por ACABAR, um verbo que pode ter um funcionamento tanto transitivo como inacusativo – alguém acaba algo ou acaba algo –, respectivamente. - O esquema C: [— SN SP] inclui dois argumentos-complementos, que podem ser seleccionados, por exemplo, por ACUSAR e por AFORAR, embora estes verbos apresentem diferenças significativas entre eles. Cada um destes verbos impõe restrições de selecção aos seus argumentos e realiza os complementos de maneiras diferentes, como mostram as sequências seguintes: alguém acusa (a) alg em/de/sobre/per/por algo ou alguém afora algo a/de alguém. - O esquema D: [— SN SP SP] corresponde à estrutura de complementação mais longa possível. Este esquema é exemplificado com o par de verbos COMPRAR e VENDER – alguém compra/vende algo de/a alguém por algo. - O esquema E: [— SP], exemplificado por ACORRER – alguém acorre a alguém –, mostra que o verbo selecciona apenas um argumento-complemento SP. - O esquema F: [— SP SP] representa a subcategorização de verbos intransitivos da classe de FALAR, que seleccionam obrigatoriamente um argumento agente e, opcionalmente, dois argumentos-complementos preposicionados – alguém fala em/sobre algo a/com alguém. Os esquemas de G a O representam as estruturas de subcategorização de verbos que seleccionam complementos oracionais, tanto orações pequenas, ou seja, relações predicativas sem tempo independente, como orações plenas. Este conjunto de estruturas de subcategorização engloba um conjunto de verbos sintacticamente interessante que merece ser descrito mais detalhadamente de modo a caracterizar as diferenças existentes entre eles. Os esquemas de G a I podem ser ilustrados pelo verbo ACHAR. Este verbo tem, essencialmente, duas acepções: "considerar" e "encontrar". Correspondem a este verbo, no entanto, várias proposições, uma vez que pode seleccionar conjuntos de argumentos diversos. De facto, ACHAR encontra-se no *corpus* a seleccionar um argumento com a interpretação de experienciador (lugar psicológico) e quatro estruturas de complementação diferentes: - O esquema B: [— SN] corresponde à acepção de ACHAR como "encontrar" – alguém acha alg, estando nos textos frequentemente explicitado o lugar onde o objecto é achado. - Os esquemas G: [— [SN SX]] e H: [— que Find] estão associados à acepção de "considerar". O verbo com esta accepção selecciona quer uma oração pequena, cuja estrutura simplificada se encontra descrita em G, à qual corresponde a proposição – alguém acha alg em situação, quer uma oração plena no modo indicativo, introduzida pela conjunção declarativa "que", representada em H: [— que Find], que tem a correspondente proposição – alguém acha que... - O esquema I: [— a SN Vinf] é também associado a ACHAR significando "encontrar" – alguém acha a alguém fazer... Aqui, o complemento do verbo é uma oração infinitiva cujo sujeito é regido pela preposição "a". - O esquema J: [— (a) Vinf] pode ser ilustrado pelo verbo ATENDER. Este selecciona tanto um argumento experienciador, que funciona como sujeito, como um

complemento infinitivo, antecedido, por vezes, pela preposição *a* – alguém atende (a) acontecer. - O esquema K: [— a/de Vinf] pode ser exemplificado pelo verbo CONVIR, significando "concordar", o qual selecciona um argumento externo e um complemento infinitivo precedido de uma das duas preposições *de/a* – alguém convem de/a fazer. - O esquema L: [— (SP) que/se Find/conj] descreve a selecção sintáctica de uma oração finita no modo indicativo ou no conjuntivo, e esta pode ser introduzida por qualquer um dos dois complementadores – "que" ou "se". O verbo DIZER pode servir de exemplo para este esquema de subcategorização, associado à proposição – alguém diz a alguém que/se... - O esquema M: [— Q Find] representa a selecção de uma oração complemento introduzida por um quantificador ou por um operador interrogativo. O verbo DESCOBRIR, por exemplo, selecciona, para além de um argumento individual que funciona como sujeito, um argumento complemento que corresponde a uma proposição introduzida por um operador – alguém descobre Q... - O esquema N: [— Vger/inf] corresponde à complementação de um verbo que selecciona ou uma oração gerundiva ou uma infinitiva, e pode ser exemplificado pelo verbo IR – vai acontecendo/fazendo; vai acontecer/fazer. - O esquema O: [— Vppflex] representa o complemento participial do verbo SER, o qual flexiona conforme os traços nominais de pessoa e número da concordância com o sujeito – é acontecido/feito. Como alternativa, a simples introdução de flex entre parênteses curvos - [— Vpp(flex)] descreve a possibilidade de serem flexionados os particípios complementos dos verbos HAVER e TER.

A descrição sintáctica e semântica dos verbos incluídos no *Dicionário* já publicado foi preparada, essencialmente, tendo por base as atestações encontradas nos textos do CIPM. Contudo, como já atrás foi referido, sempre que os dados são insuficientes ou levantam dúvidas, a análise dos verbos é feita na base de hipóteses sugeridas pelo nosso conhecimento lexical do Português Contemporâneo. Este é, certamente, um aspecto a reter e que poderá levar a futuras alterações à medida que novos dados recolhidos de outros textos, de outros períodos ou estilos, estejam disponíveis.

Consideremos, ainda, quatro exemplos de entradas lexicais de verbos do século XIII, que são morfológica, semântica e sintacticamente relacionadas entre si – APENHORAR, EMPENHORAR, PENHORAR e SOPENHORAR. Estes quatro verbos têm a mesma base - "penhorar". Um deles não tem qualquer prefixo e os outros três exibem prefixos diferentes. Todos, com a excepção de SOPENHORAR, estão atestados em diversos textos de diferentes proveniências, este só foi encontrado em textos da Galiza. Verifica-se que as formas mais antigas atestadas datam de 1255 e têm todas um prefixo, correspondendo aos verbos APENHORAR, EMPENHORAR e SOPENHORAR. A primeira ocorrência de PENHORAR é de 1277. As quatro entradas lexicais têm essencialmente a mesma informação semântica e sintáctica, embora revelem algumas pequenas diferenças, que resultam directamente dos contextos textuais em que as formas verbais se encontram. As diferenças resumem-se, por um lado, ao facto de estar ou não realizado o argumento inerente alvo/fonte destes verbos, o que é equivalente ao que acontece com as estruturas argumentais de verbos como DAR/ROUBAR, em que há sempre "algo" para ser "dado/roubado a alguém". Por outro lado, como acontece também com o verbo ROUBAR, é possível com aqueles verbos realizar o argumento alvo/fonte como objecto directo – alguém penhora alguém – ficando, assim, implícito no verbo o argumento tema - "algo" que foi penhorado ou roubado. Acontece, porém, que o argumento alvo/fonte se encontra realizado em algumas atestações daqueles verbos, enquanto noutras situações este argumento permanece implícito, à excepção do que se verifica com o verbo SOPENHORAR, que nas suas atestações tem sempre presente o argumento alvo/fonte.

Uma questão que se nos coloca é a de saber se aquelas quatro entradas lexicais serão redutíveis a uma única, uma vez que a análise linguística mostra que não existem diferenças semânticas e sintácticas importantes entre elas, e as formas com prefixos distintos podem, eventualmente, ser consideradas variantes sem valor linguístico relevante. A resposta a esta questão terá de ser adiada até à altura em que tenhamos já conseguido esclarecer outros aspectos. Interessa-nos verificar até que ponto poderão estas variantes ser estudadas. Teremos de observar, tanto em diacronia como em sincronia, outros grupos de verbos exibindo este tipo de relação entre eles. Gostaríamos de compreender o que motivará o aparecimento destas variantes. Como, onde e quando são estas variantes realizadas? Estas são algumas questões que temos em aberto para investigação a desenvolver sobre o assunto, no futuro próximo.

A informação do *DVPM*, necessariamente, muito sucinta poderá ser completada pela consulta das próprias fontes textuais e de outros documentos. Encontra-se em estudo a possibilidade de estabelecer ligações 'on-line' entre as formas verbais atestadas e os textos de onde estas foram retiradas, bem como com as concordâncias preparadas a partir das mesmas formas ou, ainda, com outros objectos escritos, nomeadamente glossários e outros estudos linguísticos e culturais realizados tendo por base os textos que integram o *CIPM.* Finalmente, os resultados já conseguidos através da investigação multidisciplinar em curso estão a ser gradualmente disponibilizados na "Internet", dando, assim, a possibilidade de serem partilhados por todos os interessados, o que constituirá, ainda, um estímulo não só para continuar a melhorar e a desenvolver o *CIPM* e o *DVPM* mas, igualmente, para prosseguir diversos estudos linguísticos e finalmente realizar um Dicionário e uma Gramática do Português Medieval.

Notas

[1] Este projecto foi financiado inicialmente pela JNICT e pelo PRAXIS XXI e mais recentemente pelo MCES/FCT e POCTI.

[2] Ver constituição do CIPM em http://cipm.fcsh.unl.pt.

[3] Tanto a lista dos textos que constituem actualmente o CIPM bem como muitos dos textos podem ser consultados na Internet, em http://cipm.fcsh.unl.pt. A sua preparação tem envolvido para além de linguistas, filólogos e informáticos também historiadores, investigadores de literatura e estudantes.

[4] A investigação acima referida está em grande parte incluída nos programas de doutoramento de M.Cristina V. Silva, M. Alexandra Fiéis, Maria Lobo e Ana Castro.
Nesta fase de desenvolvimento do projecto de Dicionário está planeado o seu alargamento, simultaneamente, quanto à cronologia e quanto à diversidade das fontes textuais a cobrir. Tal procedimento implicou, necessariamente, uma reflexão nova e aprofundada relativamente às decisões anteriormente tomadas sobre os critérios para a preparação das fichas dos verbos.

[5] As referências completas dos textos estudados até 2002 encontram-se em http://cipm.fcsh.unl.pt.

[6] Cf. M.F. Xavier, G. Vicente e M.L. Crispim orgs. (2002).

[7] Cf. Rocio; Alves; Lopes; Xavier; Vicente (2003).

[8] A base de dados do *Dicionário de Verbos do Português Medieval* foi desenvolvida pelo engenheiro informático Luís Reis.

[9] Em http://cipm.fcsh.unl.pt

[10] No volume do *DVPM* publicado em 1999 a vedeta aparece como TEER, porque ai foi aplicado este critério e no *corpus* ocorre um número elevado da forma gráfica de Infinitivo "teer", ao passo que a forma "ter" não está atestada. No entanto, no volume de 2002 a vedeta é TER e uma nota de rodapé indica a representação do que poderá ter sido a oralização correspondente: t/e~e/r, e a respectiva etimologia: do latim *tene~re.*

[11] Cf. a descrição destes casos em Xavier; Vicente (1997), assim como as entradas lexicais apresentadas em Xavier; Vicente; Crispim *orgs.* (1999); (2002) e em http://cipm.unl.pt.

Referências

Rocio, V., M. A. Alves, J. G. Lopes, M. F. Xavier & G. Vicente (2003) Automated Creation of a Medieval Portuguese Treebank, in Abeillé, A. *ed. Treebanks - Building and Using Parsed Corpora*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, Chapter 12, 211-227.

Xavier, M.F.; M.G. Vicente (1997) "A Problemática de um Dicionário de Verbos do Século XIII" in *Sentido que a Vida Faz. Estudos para Óscar Lopes*, Porto, Campo das Letras, 897-904.

Xavier, M.F.; M.L. Crispim; M.G. Vicente (1999) "A Língua Portuguesa Medieval e o Diálogo Homem-Máquina" in I.H. Faria *org., Lindley Cintra. Homenagem ao Mestre e ao Cidadão.* Lisboa, Edições Cosmos e Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (749-760).

Xavier, M.F.; M.G. Vicente; M.L. Crispim *orgs.* (1999) *Dicionário de Verbos Portugueses do Século 13*, Lisboa, Linha de Investigação 1 do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa.

Xavier, M. F., M.G. Vicente, M. L. Crispim *orgs.* (2002) *Dicionário de Verbos do Português Medieval - Séculos 12 e 13/14*, Lisboa, Linha de Investigação 1 - Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa.

Tábula Gratulatoria

Adriano Duarte RODRIGUES – Universidade Nova de Lisboa
Ana Isabel Sardinha DEVIGNES – Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III
Ana Maria BRITO – Universidade do Porto
Ana Maria MONIZ – Direcção-Geral de Formação Vocacional
Antoine VALODINE – Orléans (Escritor)
António José MIRANDA – Universidade de Aveiro
Aurélia Maria Varela Violeiro PINTO – Universidade Aberta
Carlos Castilho PAIS – Universidade Aberta
Carlos GARÊS – Universidade Aberta
Clotilde Correia BOTELHO – EB 2,3 Bocage
Constantino Alberto DAGGE – Universidade Aberta
Felisberto Pereira Chaves TEIXEIRA – Ministério dos Negócios Estrangeiros
Fernanda Bacelar NASCIMENTO – Fundação da Universidade de Lisboa
François MARCHESSOU – Université de Poitiers
Helena LEÃO – Universidade Aberta
Inês DUARTE – Universidade de Lisboa
Isabel Maria Baptista RIBEIRO – Universidade Aberta
Jorge Manuel de Sousa SANTOS – Instituto Superior de Educação e Ciências
José Emílio Claudino CABRITA – Universidade Aberta
José Manuel TUDELA – Universidade Aberta
Justina SANTANA – Universidade Aberta
Luísa Maria Silva GONÇALVES – Universidade Aberta
Manuel GOULÃO – EB 2,3 Luís de Camões
Manuela NOVAIS – Escola Secundária do Lumiar
Margarida CARMO – Universidade Aberta
Margarida NUNES – Universidade Aberta
Maria Baptista FREIRE – Universidade Aberta
Maria Berta Esteves FERREIRA – ES D. Pedro V
Maria Carolina Vilhena da CUNHA – Universidade Aberta
Maria Celeste Salta SILVA – Universidade Aberta
Maria da Graça Maia VICENTE – Fundação da Universidade de Lisboa
Maria de Fátima FERREIRA – Universidade Nova de Lisboa
Maria de Fátima LEAL – Ministério da Educação
Maria de Lourdes Moura PIRES – Universidade Aberta
Maria de Lurdes Paulo de NOVAIS – Universidade Aberta
Maria de Lurdes TERESA – Universidade Aberta
Maria do Céu MASCARENHAS – E.B. 2,3 Roque Gameiro
Maria Isabel A. R. Raposo de ALMEIDA – Ministério da Educação
Maria Isabel BAPTISTA – ESE de Lisboa
Maria Isabel Duarte FERREIRA – ES Vitorino Nemésio
Maria Isabel S. F. S. GÂNDARA – E.S. Machado de Castro
Maria João FREITAS – Universidade de Lisboa

Maria João GUERREIRO – Universidade Aberta
Maria João SERRA – Universidade Aberta
Maria José Dias MARQUES – Universidade Aberta
Maria José SALEMA – Universidade do Minho
Maria Julieta PIEDADE – Universidade Aberta
Maria Leonor Machado de SOUSA – Universidade Nova de Lisboa
Maria Lisete Silveira TAVARES – Universidade Aberta
Maria Manuela Granés GONÇALVES – Universidade Aberta
Maria Rute Vilhena COSTA – Universidade Nova de Lisboa
Maria Teresa LINO – Universidade Nova de Lisboa
Maria Teresa MACHADO – Universidade Aberta
Mário Augusto VILELA – Universidade do Porto
Marlene PEREIRA – Universidade Aberta
Oriana da Conceição CHAVES – Universidade Aberta
Palmira SILVA – Universidade Aberta
Pierre LAFON – CNRS (France)
Regina Maria Castro FREIRE – Universidade Aberta
Rosália VARGAS – Ministério da Ciência e Tecnologia
Virgínia ZAIDAM – Universidade Aberta

Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques

Índice

INTRODUÇÃO 3
COLABORADORES 4

ALMEIDA, Carla Aurélia de
"Não foi pela arbitragem que o Boavista perdeu": a construção do sentido numa interacção conversacional com três participantes 5

ALMEIDA, Maria do Rosário Alves de
A importância estratégica dos fluxos comunicacionais e de conhecimento na gestão da formação a distância 17

ALMEIDA, Maria Vanda
O universo feminino na obra de Matilde Rosa Araújo 27

AMENDOEIRA, Filipa
Uma língua, uma identidade 37

AVELAR, Ana Paula
A língua vernacular como instrumento de poder no Portugal de Quinhentos 45

AVELAR, Mário
Distance learning in a shifting paradigm 55

BASTOS, Glória
O poder da palavra – dizer e fazer na literatura para crianças 61

BATORÉO, Hanna Jakubowicz
Em torno da GUERRA e da PAZ: uma despedida com regresso anunciado 69

BIDARRA, José
A comunicação educacional multimédia na viragem do milénio 79

BRITO, Glória de
As várias vozes da escrita poética de José Craveirinha 93

BUFE, Waltraud; BUFE, Wolfgang BUFE
Der Beitrag der Suggestopädie und der neuen Medien zur Mehrsprachigkeitsdidaktik: Saarbrücker Erfahrungen mit der Vermittlung romanischer Sprachen 103

CÂMARA, Maria Alexandra Trindade Gago da
A história da arte em Portugal: um balanço 123

CAMPOS, Maria Henriqueta Costa
Para a unificação dos valores do Perfeito e do Mais-que-Perfeito em Português 133

CAPUCHO, Maria Filomena
As cores do nosso espelho — a co-construção socio-discursiva das identidades em contexto de telenovela portuguesa 141

CARDOSO, João Luís
As cerâmicas campaniformes do povoado pré-histórico de Leceia (Oeiras): uma proposta de interpretação do fenómeno campaniforme na região do estuário do Tejo 151

CARMO, Hermano
Multiculturalidade e educação a distância: o desafio da diversidade 159

CARREIRA, Maria Helena de Araújo
Abordagens linguísticas de usos literários da linguagem 179

CARRETO, Carlos F. Clamote
A ficção medieval, uma linguagem à flor da pele 185

CARVALHO, Dulce
Lexicometria e normalização 201

CARVALHO, Dulce; SANTOS, Isabel Rego; SARAIVA, Isabel; SILVA, Maria Fátima F.
Especificidades de um Discurso 213

CARVALHO, Maria José Albarran de
Timor Lorosa'e, características das línguas crioulas e do português conservado na zona – contribuição para a língua oficial 221

COELHO, Paula Mendes
Georges Rodenbach (1835-1898) e Roberto de Mesquita (1869-1923): da "ofelização" ao complexo de "Caronte" 237

CONCEIÇÃO, Manuel Célio
Termos em discurso 247

CORREIA, Clara Nunes
A negação do tempo 255

COSTA, Adelaide Pereira Millán da
O discurso político dos concelhos portugueses na Baixa Idade Média: convergências e especificidades – O caso de Elvas 265

CRISPIM, Maria de Lourdes
Fala, literatura e norma 273

CUNHA, Maria do Rosário da
Sentidos do diálogo intertextual n'O primo Basílio 281

DESMET, Isabel
Para uma terminografia de aprendizagem: o Dicionário Electrónico de Gestão de Recursos Humanos 287

DIAS, Domingos
O milenarismo do beato Amadeu da Silva 297

DIAS, Helena Bárbara Marques
Aprendizagem de uma língua nova: estratégias de diversidade na preparação de materiais 307

DIAS, Isabel de Barros
"In hoc signo..." 315

FALÉ, Isabel; MÂNTUA, Susana; SEARA, Isabel
Comunicar: tatuagem de afectos 327

FILIPE, Mário
Alguns elementos sobre a natureza e características do verbo e a origem da preposição em Chinês 341

FONTES, José
Novas identidades: Portugal e a Lusofonia 349

GASPAR, Maria Ivone
Sistemas educativos: princípios orientadores 355

GODINHO, Helder
Vergílio Ferreira e a descrença no presente 363

GONÇALVES, Luís Pimenta
Enquête de lecture de Madame Bovary 369

GÖTTSCHE, Katja
EuroComRom. O que é? Como é? Para quem é? 381

GOULÃO, Maria de Fátima
Ensinar e aprender a distância: algumas questões 391

GUIMARÃES, Nuno M.
As naturezas linguísticas dos sistemas computacionais 401

JOÃO, Maria Isabel
Sagres, lugar mítico da memória 409

JÚDICE, Nuno
A palavra dada não se olha o sentido 423

MACIEL, Carlos
«Repartição» e «perfil das palavras»: a questão da presença/ausência nos estudos de vocabulário 429

MALHEIRO, Helena
O Mar como Viagem Iniciática: Do "Bateau Ivre" de Arthur Rimbaud às "Navegações" de Sophia de Mello Breyner Andresen 441

Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques

MANUELITO, Helena; SANTOS, Isabel Rego
Terminologia e tradução de textos especializados: da equivalência conceptual às convenções fraseológicas 449

MARTINS, Amílcar
A metáfora como instrumento de comunicação educacional 461

MATEUS, Maria Helena Mira
A propósito de uma política de língua 469

MIRANDA, Joana
Representações sociais da União Europeia em jovens portugueses 477

MORAIS, Armindo José Baptista de
Embora o que eu vá dizer talvez ofenda e provoque irritação seja em quem for, mas paciência. A violação do Protocolo do Contrato Comunicacional Narrativo 485

NAVARRO, Ana Rita
Júlio Dinis revisitado: uma homenagem de Egas Moniz 495

NOBRE, Ana Maria
L'impact des outils technologiques sur le langage 503

PIEDADE, Ana Nascimento
Mário de Sá-Carneiro: poète de la multiplicité et de l'unicité esthétiques? 511

PINTO, Nuno Gama de Oliveira
Drucker e os Novos Paradigmas e Estratégias Organizacionais 517

RAMOS, Paulo Oliveira
Memória da obra de Eiffel em Portugal 523

REBELO, Dulce
Variações linguísticas no comportamento oral e escrito 533

ROSA, Leonel Melo
Formação de professores de Português Língua Estrangeira nas Tecnologias de Informação e Comunicação: uma experiência em Macau 543

ROSÁRIO, M. Joana Pimentel do
Aquisição dos clíticos por falantes de Português língua não materna 553

SAIANDA, Maria Helena
As palavras que Portugal não ouviu 563

SALES, José das Candeias
O estudo da civilização helenística. Conceitos, temas e tendências 571

SEQUEIRA, Rosa Maria
Escolas, prisões e aulas de língua estrangeira... becos sem saída? 579

SILVA, Paulo Nunes da
Contributos para o estudo da expressão do tempo em textos de instruções: o exemplo da receita de culinária 587

SOUSA, Ivo Dias de; GUIMARÃES, Nuno M.
Um estudo comparativo da Imprensa, Rádio e Televisão com os modelos PHIMA e ICDT 599

TAVARES, Clara Ferrão
Et maintenant que vais-je faire... avec l'approche actionnelle? 613

TAVARES, Maria José Ferro
Os outros olhares com que nos viram... a natureza: entre a paleta das cores e o ramo de flores 627

TEIXEIRA, Rui de Azevedo
"Mayombe", de Pepetela, e "Jornada de África", de Manuel Alegre: aproximações e afastamentos — uma interleitura 637

TOURNIER, Maurice
Peuple chansonnier, peuple chansonné — A Paris, en 1848 643

VASCONCELOS, Ana Isabel
A propósito de patrício 659

VILA MAIOR, Dionísio
Literatura, leitura e figuração do imaginário (e Uma carta...) 667

XAVIER, Maria Francisca
A caminho de um Dicionário do Português Medieval 677

TÁBULA GRATULATORIA 687

ÍNDICE 689

Composto e paginado
na **UNIVERSIDADE ABERTA**

Impresso e acabado
na Europress, Lda.

1.ª edição – 1.ª impressão – 500 exemplares

Lisboa, Junho de 2005

Depósito Legal: 229253/05

PUBLICAÇÕES DA PROFESSORA MARIA EMÍLIA RICARDO MARQUES

"Ouvir ... falar ... de coisas e loisas"

"Portugal: memórias, cantares e dizeres"

"Ensino do francês: bibliografia e outras indicações"

"Didáctica do francês"

"Francês IV: sociedade, cultura, linguagem" (Textos de base; Cursos formais; 3 vol.)

Sept collines...un fleuve

"Complementação verbal: estudo sociolinguístico" (Tese de Doutoramento)

"Voici Pierre!" (1º ano), 4 vol.

"Voici Pierre!" (2º ano), 2 vol.

"Introdução aos Estudos Linguísticos"

"Sociolinguística"

"Português: língua segunda"

OBRAS DE RESPONSABILIDADE PARTILHADA

"Levantamento de projectos colectivos de investigação: nacionais; internacionais" (Universidade Aberta; CENTED)

"Dicionário de terminologia de ensino a distância: extensão à língua portuguesa" (Universidade Aberta; CENTED)

"Didáctica das línguas estrangeiras