



CATOLICA

CEPCEP • CENTRO DE ESTUDOS DOS POVOS
E CULTURAS DE EXPRESSÃO PORTUGUESA

LISBOA

Em Português

Identidades, Literatura, Media, Ciência

Congresso de Lisboa

Coordenação

Fernando Ilharco
Marília dos Santos Lopes
Isabela Barros
Roberta Caiado

Em Português

Identities, Literatura,
Media, Ciência

Congresso de Lisboa

Coordenação

Fernando Ilharco

Marília dos Santos Lopes

Isabela Barros

Roberta Caiado



CATOLICA

CEPCEP - CENTRO DE ESTUDOS DOS POVOS
E CULTURAS DE EXPRESSÃO PORTUGUESA

LISBOA

Título Em Português. Identidades, Literatura, Media, Ciência.
Congresso de Lisboa

Coordenação Fernando Ilharco
Marília dos Santos Lopes
Isabela Barros
Roberta Caiado

Descrição Obra realizada na sequência do Congresso Internacional *Em Português. Falar, Viver e Pensar no Século XXI*, Lisboa, novembro de 2023

Conceção gráfica CEPCEP

Organização e edição Maria Cristina Pereira

Data Novembro 2024

ISBN 978-972-9045-42-4

DOI <https://doi.org/10.34632/5vk9-5r16>

CEPCEP – Universidade Católica Portuguesa
Palma de Cima 1649-023 Lisboa
Tel. (351) 217 214 133
cepcep.fch@ucp.pt

Índice

Introdução FERNANDO ILHARCO, MARÍLIA DOS SANTOS LOPES, ISABELA BARROS, ROBERTA CAIADO	6

PARTE I - Histórias, Culturas, Identidades

O contributo da tradição filosófica portuguesa para o paradigma epistemológico do «pensar global» SAMUEL DIMAS	10
A partir de Agostinho da Silva. Pensar a lusofonia no século XXI RENATO EPIFÂNIO	19
África: o berço, tornado invisível, do afro-feminismo. Você sabia que o berço do afro-feminismo deve ser situado em terras em que se fala português? HELENA COSMA DA GRAÇA FONSECA VELOSO	38
Repensar um novo método antropológico em Angola BORTOLAMI GABRIELE	57
Os estudos histórico-sociológicos de Castro Soromenho JOÃO NGOLA TRINDADE	70
Narrativas orais como saberes históricos nas comunidades tradicionais quilombolas no município de Garanhuns, agreste Pernambucano, nordeste do Brasil DENIZE TOMAZ DE AQUINO	86
Ser Português, entre «as armas» e a «inveja». Repensar o modo de ser Português à luz de <i>Os Lusíadas</i> AMÉRICO PEREIRA	99
Contribuições da análise do discurso para o ensino de línguas ELAINE PEREIRA DARÓZ, NADIA PEREIRA DA SILVA GONÇALVES DE AZEVEDO	110
A presença de variedades do português em Portugal. Desafios e oportunidades no contexto universitário CATARINA VAZ WARROT, VANESSA ANACHORETA	124
Os legados coloniais da portugalidade. O caso de pessoas de origem sul-asiática no Moçambique colonial e no Portugal contemporâneo CATARINA VALDIGEM	142

PARTE II - Literatura em Português

A ensaística universal e em língua portuguesa entre literatura e filosofia CARLOS BELLINO SACADURA	161

A literatura de José Saramago e experiência humana no século XXI a partir das obras <i>Ensaio sobre a Cegueira</i> e <i>Todos os Nomes</i>	173
MARIA JOSÉ PEREIRA GOMES, MARIA DE FÁTIMA VILAR DE MELO	

A ancestralidade como vereda para combater o racismo estrutural. Uma análise literária e cultural da obra <i>Ponciá Vicêncio</i> , de Conceição Evaristo	191
ADRIELLY DA SILVA GOMES, MARIA DE FÁTIMA VILAR DE MELO, ANDRÉ LUÍS DE ARAÚJO	

O deslizamento metonímico da metáfora “seca”, no capítulo ‘Baleia’, de <i>Vidas Secas</i> , de Graciliano Ramos. Uma reflexão sobre o processo atemporal de desumanização	204
VICTOR BRUNO DE LACERDA RAMOS, ROBSON ANSELMO TAVARES DE MELO, MARIA DE FÁTIMA VILAR DE MELO	

A dor e o desamparo em <i>A Hora da Estrela</i> , de Clarice Lispector. Macabéa, a metáfora dos silenciados pelo sistema	217
ROBSON ANSELMO TAVARES DE MELO, MARIA DE FÁTIMA VILAR DE MELO	

PARTE III - Media, Novos Media, Tecnologia

Museu Virtual da Lusofonia como plataforma de cooperação da língua portuguesa	230
TATIANE OLIVEIRA, JOSÉ GABRIEL ANDRADE	

Media alternativos em Portugal. Estudo exploratório da lusofonia no espaço mediático alternativo em Portugal	240
CARLA GANITO, CÁTIA FERREIRA	

Uma democracia possível. Um olhar dos média Brasil-Portugal para uma agenda global	263
ADRIANA LIMA DE OLIVEIRA, CATHARINA VALE	

A utilização do aplicativo TikTok para o ensino de língua portuguesa na educação básica. Uma análise multimodal	280
ROSELI WANDERLEY DE ARAÚJO SERRA, ROBERTA VARGINHA RAMOS CAIADO	

Ensino, aprendizagem e avaliação de línguas em trilhas de aprendizagem digitais	303
ROBERTA CAIADO, ROSELI WANDERLEY DE ARAÚJO SERRA, JOSEMEIRE CAETANO DA SILVA	

PARTE IV - Ensino e Investigação Científica

A universidade em português. O real uso da Língua Portuguesa na UNTL	327
AFONSO DE ALMEIDA, KARIN N. R. INDART	

Ler, pensar e escrever nas aulas de Língua Portuguesa	341
CARLOTA PIMENTA, INÊS ESPADA VIEIRA	

Interações das culturas portuguesa e chinesa no ensino-aprendizagem de PLE no ensino superior da China. Uma reflexão necessária	358
ZHONG YUSHAN	

O <i>feedback</i> aluno-professor como ferramenta para a criação de materiais de PLE CARLOTA PIMENTA, JOÃO BROGUEIRA, TERESA JORGE FERREIRA	372
Um estudo fonético e enunciativo da aquisição da língua portuguesa no TEA CARLOS EDUARDO ALVES MORAES, ISABELA BARBOSA DO RÊGO BARROS	386
A importância da leitura literária na formação de língua portuguesa no contexto timorense. Uma proposta de ensino FILOMENA LAY	396
Um sistema de educação em Português. Planeamento linguístico em Timor-Leste LOURENÇO MARQUES DA SILVA	409
Cartografia dos estudos da atenção conjunta em linguística no Brasil FLÁVIO BARROS, RENATA DA FONTE	420
Morfossintaxe da criança com TEA no contexto bilingue. Para além do troço da língua em uso LORENA GRACE ALVES DO VALE, ISABELA BARBOSA REGO BARROS	438
Gestos na aquisição de língua inglesa como segunda língua de falantes nativos da língua portuguesa do Brasil e de Portugal. Uma revisão sistemática da literatura MATHEUS MARTINS MENDES, RENATA FONSECA LIMA DA FONTE	451
Os gestos em interação atípica. Uma revisão sistemática da literatura WILLIAM BERG LIMA DA SILVA, RENATA FONSECA LIMA DA FONTE, MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE	464

Introdução

FERNANDO ILHARCO | MARÍLIA DOS SANTOS LOPES *

ISABELA BARROS | ROBERTA CAIADO **

O mundo em português, as pessoas, as palavras, as histórias, as culturas e, talvez, uma certa presença no mundo, está hoje inelutavelmente, literalmente, em todo o planeta. Hoje não é fácil viajar pelo mundo e não encontrar alguém das muitas culturas e nações, que de variadas formas, vivem num mundo em português. Os povos e as culturas, que no âmbito das suas histórias próprias, de uma forma ou outra partilham a língua portuguesa são hoje uma comunidade global, em expansão e crescentemente interligada.

O projeto ‘Em Português – Falar, Viver e Pensar no Século XXI’ teve a sua origem na Universidade Católica Portuguesa (UCP), em Lisboa, no CEPCEP – Centro dos Estudos e Povos de Culturas de Expressão Portuguesa, em 2019. Se, por um lado, a pandemia global do COVID-19 atrasou de facto o início dos trabalhos, por outro lado, ela proporcionou um novo contexto de comunicação e interação que veio a facilitar a concretização global do projeto nos anos que se seguiram. A aprendizagem forçada do trabalho online, nomeadamente na plataforma Zoom, criou condições para que do Brasil a Timor, passando por todos os locais do mundo onde se fala o português, grupos de investigadores aderissem ao projeto e em 2021 começassem a trabalhar online, com proximidade e eficácia. À UCP juntaram-se ainda numa fase inicial do projeto, corria ainda forte a pandemia, a Universidade Católica de Pernambuco (Brasil), a Universidade de São José (Macau) e a Universidade Católica de Moçambique. Em 2022, o projeto ganhou tração com a adesão de dezenas de investigadores, nomeadamente das seguintes universidades: Universidade Nacional de Timor Lorosae, Universidade de Cabo Verde, Universidade Lusíada de São Tomé e Príncipe, Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (Guiné-Bissau), Universidade de Brown (EUA), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Brasil), Universidade de Coimbra (Portugal), Universidade do Minho (Portugal), Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal), Universidade Lusófona (Portugal), Universidade Agostinho Neto (Angola), Universidade de Lisboa (Portugal), Escola Superior de Propaganda e Marketing (Brasil), Universidade Federal de Paraíba (Brasil), Universidade Presbiteriana Mackenzie (Brasil), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil), Universidade Tecnológica Federal

* Professores da Universidade Católica Portuguesa

** Professoras da Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

do Paraná (Brasil), Universidade Federal Fluminense (Brasil), Universidade do Grande Rio (Brasil), Universidade de Cambridge (UK), Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes (Portugal).

A questão central que nos últimos cinco anos tem agregado o trabalho deste grupo global de investigadores em português é a seguinte: no mundo globalizado, tecnológico e móvel do século XXI, num quotidiano complexo e em mudança, o que é viver tendo como matriz, como língua-mãe, ou como língua do quotidiano o português?

Depois de em Novembro de 2020 termos publicado a obra *Em Português: Viver, Falar e Pensar no Século XXI*, que apresenta 29 textos de autores de todos os países de língua ou culturas com expressão portuguesa, realizou-se em Novembro de 2023 em Lisboa um congresso internacional sob o mesmo nome, focando temáticas variadas, no âmbito das diferentes culturas que falam o português no mundo global. Entre outros assuntos, abordaram-se os seguintes temas: identidades, geoestratégia, comunicação e media, educação e ciência, artes e literatura, sustentabilidade, história e futuro, numa reflexão e diálogo multidisciplinares e interdisciplinares. Foram apresentadas e debatidas 56 novas comunicações.

A presente obra publica a maioria dos artigos apresentados nesse congresso, depois de sujeitos a arbitragem científica. Ela está organizada em quatro partes, cada uma sobre uma grande temática dos trabalhos deste projeto: Histórias, Culturas, Identidades; Literatura em Português; Media, Novos Media, Tecnologia; e Ensino e Investigação Científica. Dada a variedade linguística do mundo em português, decidiu-se manter a gramática do português falado pelos autores, pelo que, além de outros aspetos, expressões semelhantes podem surgir com ortografias diferentes; como, por exemplo, é o caso de media e mídia, ou de Língua Portuguesa e língua portuguesa.

A Parte I foca as histórias, as culturas e as identidades dos povos que falam o português, nomeadamente o contributo da tradição filosófica portuguesa para o ‘pensar global’, a lusofonia pensada hoje a partir de Agostinho da Silva e o ser Português, repensado à luz de *Os Lusíadas*; o repensar um novo método antropológico em Angola e a África como berço, tornado invisível, do afro-feminismo; os Estudos Histórico-Sociológicos de Castro Soromenho; as narrativas orais como saberes históricos em comunidades tradicionais no nordeste do Brasil; a contribuição da análise do discurso para o ensino de línguas e a presença de variedades do português em Portugal, e ainda os legados coloniais da portugalidade, nomeadamente o caso de pessoas de origem sul-asiática no Moçambique colonial e no Portugal contemporâneo.

A Parte II aborda a literatura em português. Entre outros assuntos, aborda a ensaística universal em língua portuguesa; a literatura de José Saramago e a experiência humana no Século XXI; a ancestralidade como vereda para combater o racismo estrutural, a partir de Conceição Evaristo; a dor e o desamparo em Clarice Lispector ou a metonímica em Graciliano Ramos e o processo atemporal de desumanização.

Na Parte III abordam-se as temáticas dos media, dos novos media e da tecnologia no mundo em português. Entre os temas analisados, contam-se os olhares dos media no Brasil e em Portugal sobre a democracia, no contexto de uma agenda global; os media alternativos em Portugal e a lusofonia; o Museu Virtual da Lusofonia como plataforma de cooperação da língua portuguesa; a utilização do Tik Tok no ensino da língua portuguesa; bem como o ensino, a aprendizagem e a avaliação de línguas no contexto digital.

A Parte IV foca o ensino e a investigação científica. Entre os assuntos abordados, contam-se o uso real da língua portuguesa na Universidade Nacional de Timor-Leste; a importância da leitura literária na formação de língua portuguesa no contexto timorense; ler, pensar e escrever nas aulas de língua portuguesa; o planeamento linguístico em Timor-Leste; um estudo fonético e enunciativo da aquisição da língua portuguesa no TEA; o feedback aluno-professor na criação de materiais de PLE; as interações das culturas portuguesa e chinesa no ensino-aprendizagem de PLE no ensino superior na China; a cartografia dos estudos da atenção conjunta em Linguística no Brasil; a morfossintaxe da criança com TEA no contexto bilingue; os gestos em interação atípica e os gestos na aquisição de língua inglesa como segunda língua de falantes nativos da língua portuguesa do Brasil e de Portugal.

O ciclo inicial deste projeto conclui-se com a publicação desta obra. O CEPCEP, o centro de estudos da UCP que liderou este projeto durante os últimos cinco anos, passa agora a liderança global do projeto aos colegas do Brasil, a partir da Universidade Católica de Pernambuco. O projeto está aberto a acolher novos investigadores e universidades, novas ideias e desafios, num esforço inadiável e imparável de participação e afirmação das dinâmicas *Em Português* nos caminhos de futuro da humanidade.

PARTE I

Histórias, Culturas, Identidades

O contributo da tradição filosófica portuguesa para o paradigma epistemológico do «pensar global»

SAMUEL DIMAS*

Introdução: para um pensar filosófico global de matriz lusófona que supere o antagonismo entre mundial e nacional, ciência e religião, filosofia e teologia, política e ética

Tendo como objetivo geral uma reflexão da realidade global a partir da cultura lusófona, centramos a nossa investigação na identificação da importância de uma racionalidade filosófica em língua portuguesa para o enriquecimento da compreensão do homem e do mundo numa época de regresso dos conflitos mundiais e dos radicalismos socio-religiosos.

Estamos a viver um momento delicado de ressurgimento dos antagonismos ideológicos entre religião e ciência, fé e razão, teologia e filosofia, fenomenologia e metafísica, arte e reflexão, espiritualidade e pensamento, afetividade e logicidade. A tentação é cavar uma polarização radical que impede o diálogo e fomenta as fraturas socio-políticas e religiosas. Esta crise cultural é agravada pelas interpretações anacrónicas da realidade, nomeadamente no plano teológico-religioso com o retorno a um discurso ancestral sem a inclusão do progresso das ciências do espírito e da natureza.

A polarização entre a crença no realismo ingénuo da “verdade em si” da cosmologia aristotélico-ptolemaica e a crença no idealismo absoluto da “nossa verdade” do subjetivismo niilista contemporâneo, reduz a perspetiva ideo-realista da metafísica histórico-hermenêutica da “verdade para nós” a uma franja residual da intelectualidade ocidental insuficiente para configurar a ordem axiológica e sociopolítica. A religião regressa ao conflito artificial entre mística e teologia, a filosofia regressa ao antagonismo entre a racionalidade metafísica e a racionalidade epistemológico-analítica, a sociedade regressa à cisão entre política e ética, economia e ecologia.

Os populismos políticos refundem a oposição entre nacionalismos míticos e liberalismos progressistas com a difusão dos negacionismos em relação ao desenvolvimento

* Professor da Universidade Católica Portuguesa

científico, às preocupações ambientais e ao combate à misoginia, homofobia e violações dos direitos humanos e do direito internacional. A globalização tende a impor critérios universais e massificadores que desvalorizam a diversidade linguística e as tradições regionais.

Neste contexto, torna-se imperioso perguntar: de que forma a tradição cultural lusófona técnico-científica, filosófico-literária e artístico-musical contribui para o dinamismo saudável da globalização assente nos valores ecuménicos do progresso do conhecimento da humanização? De que maneira uma filosofia da globalização pode identificar vias de superação desta cisão socio-cultural entre local e global na promoção de uma coexistência universal que atenda ao dinamismo solidário e assimétrico ou dialógico da participação, situação e habitação? Em que sentido poderemos promover uma cultura da comunhão?

A noção filosófica de globalização como relação interdisciplinar e inter-cultural entre o particular e o universal, o local e o mundial

A era da globalização em que vivemos encerra uma tensão entre “universalismos” confusos e abstratos, de imposição económico-tecnológica e “particularismos” existenciais e concretos, de reação nacionalista e religiosa. A pressão dos movimentos liberais e culturais mundiais que promovem a liberdade de circulação de bens, capitais e serviços, impulsionando uma relação simétrica de abertura universal ao diferente por via abstrata e invasiva, com expressões sectaristas, provocam a reação de movimentos protecionistas locais de exclusividade, baseados na auto-referência e seletividade assimétrica, tal como se pode identificar no programa dos partidos radicais de extrema-direita ou no ideário doutrinal dos grupos religiosos fundamentalistas. Mas a abertura das perspectivas irreversíveis da existência finita concreta ao horizonte alargado do mundo multi-cultural só assinala o impulso do desenvolvimento civilizacional se incluir novas categorias que articulem as instâncias cosmopolitas e locais numa sã ordenação política, cívica e religiosa.

O desenvolvimento científico realizado em laboratórios e universidades também padece desta tensão sob a chantagem das estratégias políticas e dos programas trans-nacionais de financiamento. No reconhecimento de que a língua não se reduz a um código de comunicação, mas encerra um dinamismo original, criador de significação e realização de sentido, devemos preservar e valorizar as línguas nacionais e as suas configurações culturais. Para que o “português” se possa tornar numa língua global, com impacto social na criação de

sentido e na humanização dos povos, tem de assumir uma produção científica própria. Mas a criação de ciência em português tem sido prejudicada pelas medidas ideológicas do imperialismo cultural anglo-saxónico que contaminaram a Academia Portuguesa a partir de final dos anos noventa.

A título de exemplo, podemos referir que a Universidade Católica Portuguesa tinha, na primeira década do século XXI, quatro centros de investigação a produzir filosofia em português: CEPP - Centro de Estudos do Pensamento Português, no polo regional do Porto; CLCPB - Centro de Literatura e Cultura Portuguesa e Brasileira e GEPOLIS - Gabinete de Estudos em Filosofia e Cidadania em Lisboa, os quais depois se fundiriam no CEFi - Centro de Estudos de Filosofia; CEFH - Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos, no polo regional de Braga. Apenas resta este último, integrado na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, com a particularidade de neste momento realizar a maior parte da sua investigação filosófica em inglês, de acordo com as diretrizes das últimas avaliações do painel internacional da Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Se por um lado esta agência foi importante para o desenvolvimento científico em Portugal e para o aumento substantivo dos seus doutorados, promovendo a celebração de contratos com várias organizações científicas europeias e originando um significativo aumento de publicações científicas em revistas internacionais, por outro lado, esta mesma agência tem contribuído para a aniquilação da ciência em português, sobretudo na área das ciências humanas, promovendo a desvalorização do pensamento e da cultura em língua portuguesa, tal como se pode verificar pelo desaparecimento dos curricula da unidade curricular da «História da Filosofia em Portugal».

Alguns investigadores que migraram do CEFi para o CEFH procuram resistir a esse intento, continuando a fazer filosofia em português. Para tal, e sob a coordenação de Manuel Cândido Pimentel, discípulo do método criacionista intercultural da Escola Portuense de Leonardo Coimbra, está a ser desenvolvido um projeto filosófico em português com o título «Jogo e Causalidade Física». Adequado ao “plano estratégico” do Centro, assente nas noções de “causalidade” e “emergência”, desenvolve uma investigação interdisciplinar e intercultural, alinhada com o método do “pensar global”. Parte da investigação e questionamento de paradigmas explicativos de fenómenos físicos e cosmológicos, para ascender a questões epistemológicas e problematizações metafísicas, tendo em consideração as noções de acaso e probabilidade, associadas às teorias científicas da relatividade einsteiniana, do indeterminismo de Heisenberg e da física quântica. Promovendo o diálogo

entre filósofos portugueses e estrangeiros nas áreas da filosofia, da ciência e da religião ou teologia, procura contribuir para uma resposta atual e não anacrónica aos problemas da relação entre a causalidade metafísica e a causalidade física no âmbito da consideração do Cosmos como criação divina. Este projeto inclui uma reflexão interdisciplinar sobre os autores portugueses mais relevantes para a consolidação do espírito do Renascimento e da Filosofia Moderna, com as suas inovações nos campos da Epistemologia, da Navegação, da Cartografia e da Construção Naval. Os Descobrimentos Portugueses estiveram na aurora da Revolução Científica e foram essenciais para o desenvolvimento da ciência moderna, baseada na observação e na experimentação. Inicia-se neste período a cultura da globalização com o seu desenvolvimento socioeconómico fundado na ciência e na técnica.

No sentido político-económico, a globalização pode significar um declínio da soberania nacional e no sentido cultural pode significar um declínio da identidade nacional e da significação de pátria, sob o império neoliberalista da acumulação de capital e da especulação financeira (Sloterdijk, 2019, 308-309). Mas também pode significar uma revalorização dos valores de igualdade, liberdade e solidariedade, por via da promoção das relações intersociais na revalorização das linguagens locais e da diversidade cultural dos povos (Morin, 2023, 16-17). Está na hora da FCT valorizar as ciências humanas, porque a falta de investimento nesta área começou a levar a humanidade para o abismo do mundo de hoje, entregue às manipulações ideológicas. A ignorância do povo e das elites governantes é o melhor terreno para a manipulação exercida pelos poderes políticos, jurídicos, financeiros, económicos e religiosos. A cisão entre política, economia, ética e ciência está a arrastar-nos para a banalização da desumanização e para a destruição da nossa casa comum.

Para que se estabeleça a devida distinção, aplicamos o termo “mundialização” ao movimento de influência de uma realidade com efeitos à escala global, no sentido de imposição ideológica ou extensão de um modelo económico, e usamos o termo “globalização” para significar a interdependência de realidades plurais distantes no espaço, numa relação simultânea entre diferentes domínios por via de uma ação recíproca de vários intervenientes à escala global. Os resultados proporcionados pelo método de história global da filosofia permitem justificar racionalmente uma atitude de resistência à homogeneização do pensamento, à diminuição da diversidade linguística, à desvalorização das competências locais socio-políticas e económico-comerciais, porque de facto é neste registo que se realiza a maioria dos negócios e se presta a maioria dos serviços, que se realiza a maioria das atividades

culturais e se criam as ideias originais (Sloterdijk, 2019, 307).

Neste sentido, globalização significa a organização do cosmos e do mundo como unidades de significação de uma progressiva consciência plenamente universal da unidade e da diversidade da realidade e do género humano. Se a “mundialização” oferece aspetos positivos num determinado avanço material, técnico, médico, económico e numa determina consciencialização universal de valores éticos e ecológicos, também contém elementos negativos na aniquilação das solidariedades espontâneas tradicionais, na escravatura capitalista, na implementação da agricultura colonizada, nos atentados à biodiversidade dos ecossistemas com a desflorestação e a monocultura massiva. As crises económicas de alcance mundial promovem reações regressivas de enclausuramento com manifestações nacionalistas de racismo e xenofobia, com exclusão do outro por receio da diferença. A mundialização também é negativa na imposição de uma vida centrada no imediato, com perda do sentido histórico e do sentido futurante. Ao pretender oferecer a cura de uma economia livre e justa, a mundialização da cultura ocidental transporta o seu próprio veneno no esgotamento de recursos naturais, na escravização dos recursos humanos e na acentuação de assimetrias sociais (Morin, 2023, 65-66).

Contributo da filosofia portuguesa para o pensar global: valorização das relações interculturais

Acima desta horizontalidade ideológica disseminada através do *basic english*, que não atende devidamente à dinâmica incompressível e existencial do ser-no-mundo e do ser-no-lugar, a tradição da filosofia portuguesa tem procurado identificar os modelos de intercomunicação cultural na dialética entre a particularidade do pensamento situado e a sua predisposição de universalidade (Baggini, 2019, XXI). Através do ecumenismo cultural e espiritual de autores como Leonardo Coimbra, Agostinho da Silva, Manuel Antunes ou Ferreira Patrício, a filosofia portuguesa antecipou a metodologia da história global da filosofia ou a epistemologia do “pensar global” pela valorização e promoção das culturas locais e regionais, no reconhecimento de que todo o pensamento radica de forma complexa numa vivência histórica situada. Mais não fez que seguir a luz intercultural projetada pelos Descobrimentos, no desenvolvimento de uma racionalidade atlântica e mestiça, aberta à novidade dos novos mundos.

Esta forma de pensar, centrada na complexidade das relações interculturais, tem a capacidade de promover iniciativas económicas sociais e solidárias, procurando a simbiose daquilo que há de melhor em cada cultura e civilização. As ideias ocidentais da democracia, dos direitos das mulheres, da valorização da pessoa e disseminação do medicamento devem-se harmonizar com as ideias orientais da relação afetiva e espiritual com a natureza, com as medicinas alternativas, com a valorização das tradições e da sabedoria dos anciãos exaltados na sua experiência e sabedoria de vida. O tesouro da humanidade reside nesta unidade heterogénea em comunidade amorosa.

Como refere Edgar Morin, devemos abandonar a visão binária entre “crescimento” e “redução”, porque as duas dimensões têm de estar interligadas: se por um lado devemos crescer na economia verde, na economia da saúde e na economia solidária, por outro lado devemos reduzir a economia de guerra e a economia do consumismo. Também não devemos aceitar a visão binária entre “mundialização” e “localização”, porque o desenvolvimento universal da humanidade não é possível sem o contributo da riqueza cultural da sua diversidade regional e sem o contributo das autonomias nacionais: «Quando mais a mundialização se desenvolve, mais é necessário em simultâneo desmundializar, ou seja, localizar e territorializar» (Morin, 2023, 69). A unificação técnico-económica-científica do globo, que se deu progressivamente a partir do século XVI com as navegações mundiais iniciadas pelos portugueses e pelos espanhóis e a instauração da cosmologia de Copérnico, apenas será um bem se incluir a valorização da autonomia da sua diversidade histórico-cultural, ou seja, das diferentes línguas e das suas respetivas tradições associadas ao sentimento de pátria. Contra os totalitarismos ideológicos, promovidos por instituições multinacionais, a verdadeira política deve examinar e aplicar soluções para os problemas locais e nacionais, em consonância com a vontade dos cidadãos (Sloterdijk, 2019, 310).

O “pensamento global” atende a esta dimensão complexa da realidade e do seu dinamismo cultural, conciliando o carácter enigmático do conhecimento científico com o carácter comovido e mistérico do conhecimento metafísico-religioso que aponta para regiões de ser que excedem a capacidade concetual humana. Toda a realidade é una e diversa, semelhante e dissemelhante, particularizando-se na diferença da identidade individual. A sua compreensão exige um “pensamento complexo” que, por um lado, esteja vinculado ao contexto e à circunstância das ocorrências e que, por outro lado, apreenda o todo organizado que contém qualidades não existentes no isolamento das partes (sistema). É com esta

racionalidade global e complexa, simultaneamente situada e universal, que poderemos compreender as inter-relações enigmáticas e mistéricas do real na sua concretização cultural económica, política, ética, estética, científica, filosófica e religiosa do “sistema social”.

A “filosofia global” é um meio indispensável para nos ajudar a compreender as diversas organizações sociais do mundo sem cedência aos particularismos ou absolutismos ideológicos. Cada indivíduo, pessoa, povo ou época é insubstituível para a aproximação à verdade e realização do ser, porque cada vida é um “ponto de vista” sobre o Universo. A realidade tem infinitas perspetivas e todas elas contribuem para a sua realização e compreensão global. Só Deus é a verdade absoluta, porque goza de todos os “pontos de vista” e harmoniza todos os nossos horizontes (Gasset, 2005, 616). A integração de pensamentos diversos e adversos não significa confundir a complexidade com o relativismo culturalista e com o ceticismo historicista nem significa um sincretismo indiferenciado, no desejo mórbido por uma totalidade inalcançável. Mas significa reconhecer o carácter irreduzível das aporias e contradições. Essa tragédia do confronto do pensamento com as contradições, sem as poder eliminar, exige a procura de um meta-nível em que se possa considerar a contradição sem a negar, na aventura infinita e indefinida do conhecimento (Morin, 2011, 138).

É o que acontece quando precisamos de racionalizar a relação entre Deus e o mundo, apresentando-a pela inteligibilidade conjectural e pela linguagem do paradoxo e do excesso, como uma presença simultaneamente imanente e transcendente, que se manifesta em tudo, mas não se esgota nessa manifestação criadora e plenificadora. Este é apenas o exemplo de uma proposta original local, desenvolvida pelo “pantiteísmo” do filósofo português José Maria da Cunha Seixas em diálogo com o “panenteísmo” alemão de Krause, que contribui para o enriquecimento metafísico ou filosófico-teológico da história global da filosofia enquanto procura dramática de Sentido. Não é possível fazer uma filosofia universal independentemente da história e da cultura, porque qualquer posição é sempre situada no seu tempo e num determinado lugar. A compreensão mais objetiva que podemos fazer do mundo, evitando o relativismo paroquial, dá-se pelo reconhecimento dialógico das suas múltiplas perspetivas e questões (Baggini, 2019, 339).

Contributo da racionalidade comovida e mistérica

A Universidade, nomeadamente a UCP, também tem procurado soluções

antropagógicas para ajudar a superar esta crise cultural com a criação de licenciaturas como «Filosofia, Política e Economia», na tentativa da reconciliação clássica entre política, moral e gestão dos recursos ou «Ecologia e Ambiente», na tentativa de conciliação entre uma ética individual e uma ética da responsabilidade pelo cuidado do planeta. E também tem procurado soluções para a superação destes antagonismos epistemológicos e hermenêuticos através do desenvolvimento de discurso inclusivos simultaneamente afetivos e lógicos, espirituais e conceptuais, fenomenológicos e metafísicos, como acontece por exemplo com a corrente da «Teopoética» no espaço cultural da lusofonia.

O antagonismo entre uma *racionalidade mítica*, anti-filosófica, anti-científica e anti-teológica, e uma *racionalidade lógico-analítica*, anti-analógica, anti-metafísica e anti-espiritual, deve ser superado por uma *racionalidade mistérica*, analógica e trans-conceptual, metafórica e cordial, comovida e vital. Salvar o conhecimento parabólico e sagrado do mito numa mundividência científica e epistemológica exige uma depuração histórico-hermenêutica que inclua a crítica gnosiológica e a fundamentação ontológica. O mistério da “verdade para nós”, na correlação dinâmica e criadora entre o sujeito consciente pensante e a realidade do ser infinito e incomensurável, constitui uma síntese superadora entre o *mito* da “verdade em si” do mundo sagrado e da realidade estática definitiva e o *logos* “da nossa verdade” que constrói a realidade no solipsismo da pura subjetividade, possuindo-a na luminosidade enganadora das ideias claras e distintas.

Pela linguagem comovida e mistérica da filosofia e da teologia, a *imposição* unilateral do sujeito cognoscente que se apodera da realidade, dominando-a e explorando-a de forma utilitarista, é substituída pela *escuta* plural de uma realidade que simultaneamente se manifesta e oculta. Não há uma posse da verdade, quer na ciência, quer na filosofia ou na teologia, mas há uma progressiva aproximação à verdade, no reconhecimento humilde do carácter misterioso da realidade que excede a categorização humana. O Ser diz-se e manifesta-se nos entes criados, mas excede a realidade em que se manifesta e o discurso dos entes conscientes. O ser manifesta-se não apenas de forma determinada e lógica na relação cognitiva do sujeito consciente com a realidade, mas também de forma excessiva e paradoxal na relação afetiva e poética.

Na cultura lusófona esta forma de relação com a realidade está expressa de forma particular através da “razão experimental” e da “visão ginástica” de Leonardo Coimbra, da “razão animada” de Álvaro Ribeiro, da “razão enigmática” de José Marinho, da “razão cordial”

de Afonso Botelho, da “razão mítica” de António Braz Teixeira, da “razão poética” e da “razão mistérica” de Manuel Ferreira Patrício e da “razão comovida” de Manuel Cândido Pimentel. Em termos metafísicos, no que diz respeito à dimensão teológico-filosófica da relação entre o divino e o mundano, esta compreensão do Excesso de Deus que simultaneamente se presentifica de forma imanente e transcendente está traduzida pelo “pantiteísmo” de José Maria da Cunha Seixas, pelo “transcendentalismo panteísta” ou “ateoteísmo” de Teixeira de Pascoaes, pelo “teísmo criacionista” de Leonardo Coimbra, pela “redenção cósmica” de Manuel Ferreira Patrício e pela “metafísica da manifestação” de Joaquim Cerqueira Gonçalves. Deus já não é entendido como transcendente ao mundo, mas como transcendente no mundo, como presença de imanência transcendente ou de transcendência imanente que, tal como afirma José Enes, já não pode ser dita pelo discurso predicativo lógico-analítico, mas apenas pelo discurso transpredicativo analógico-mistérico.

O monismo panteísta da racionalidade mítica e o dualismo deísta da racionalidade lógica dão lugar ao pluralismo teísta, panenteísta e pantiteísta da racionalidade mistérica analógica. A teopoética de autores como João Duque, José Tolentino Mendonça, José Rui Teixeira e Alex Villas Boas insere-se nesta nova racionalidade teológico-filosófica que concebe o mundo, não como um mero efeito determinado e definitivo da causalidade transcendente divina, mas como uma manifestação dinâmica da sua ação criadora em permanente abertura e desenvolvimento plenificador. Filosofia, teologia, arte, ética e ciência apresentam-se, não em antagonismo ou separatismo, em conflito ou em concordismo, mas em diálogo de complementaridade na humilde procura da verdade, na imaginativa vivência da beleza e na justa edificação do bem.

Referências bibliográficas

- BAGGINI, Julian (2019). *How the World Thinks. A Global History of Philosophy*. Cambridge: Granta Books.
- CERQUEIRA GONÇALVES, Joaquim (1995). *Fazer Filosofia – Como e onde?* Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa.
- ELBERFELD, Rolf (2020). “La globalisation de l’histoire de la philosophie et l’idée d’une phénoménologie transformative”. *Diogène*, 3, n.º 271-272: 71-89.
- GASSET, José Ortega Y (2005). *El Tema de Nuestro Tiempo*, in *Obras Completas*, tomo III. Madrid: Taurus.
- JASPERS, Karl (1950). *Origen y Meta de la Historia*. Madrid: Revista de Occidente.

MORIN, Edgar (1974). *El hombre y la muerte*. Madrid: Editorial Kairós.

____ (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gidesa editorial.

____ (2017). *El Método 3 – El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Ediciones Cátedra.

____ (2023). *Pensar Global*. Lisboa: Edições Piaget.

ROLDÁN, Concha (2018). *Philosophy of Globalization*. London: De Gruyter

SARASQUETA, Antxón (2003). *Una visión global de la globalización*, Pamplona: EUNSA

SLOTERDIJK, Peter (2019). *En el mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización*. Madrid: Ediciones Siruela

SYMONS, John (2023). "The Ideal of Global Philosophy in an Age of Deglobalization". *Global Philosophy*, vol. 33, article18: 1-6.

A partir de Agostinho da Silva Pensar a lusofonia no século XXI

RENATO EPIFÂNIO*

Agostinho da Silva: breve roteiro bio-bibliográfico

Nascido no Porto, a 13 de Fevereiro de 1906, vai logo, no ano seguinte, viver para Barca de Alva (Trás-os-Montes), onde passa toda a infância¹. Ao Porto regressa para realizar o Liceu, findo o qual ingressa, em 1924, na Faculdade de Letras² – primeiro em Filologia Românica, depois, por desentendimentos com Hernâni Cidade, em Filologia Clássica³. Durante a Licenciatura, colabora com a *Acção Académica*, publicação monárquica portuense, e com *A Águia*, célebre revista da “Renascença Portuguesa”, onde, entre outros, se salientaram Teixeira de Pascoas e Leonardo Coimbra.

Logo após a Licenciatura, concluída em 1928 com a nota de 20 valores, obtém o Doutoramento, igualmente com o “maior Louvor”, com uma dissertação intitulada *Sentido histórico das civilizações clássicas* – sobre esta temática, publica ainda, nos anos imediatamente seguintes, as obras *Breve Ensaio sobre Pérsio* e *A Religião Grega*⁴. Entretanto, inicia uma prolongada colaboração com a revista *Seara Nova*, onde se salientaram, entre outros, António Sérgio, Raul Proença e Jaime Cortesão, com quem, aliás, Agostinho da Silva privou, aquando da sua estadia entre 1931 e 1933, enquanto bolseiro, em Paris (onde frequentou a Sorbonne e o Collège de France), que aí se encontravam enquanto exilados políticos⁵.

* Professor da Universidade do Porto, Portugal

¹ E aonde ficará para sempre ligado – nas palavras do próprio Agostinho da Silva: «Fiz o curso no Porto, andei por toda a parte quanto é mundo, mas a minha terra continua a ser Barca de Alva.» [AGOSTINHO DA SILVA, 1994, p. 16].

² Na primeira Faculdade de Letras do Porto, que existiu durante os anos de 1919 e 1931.

³ Nas palavras do próprio Agostinho da Silva, contudo, a real Licenciatura que ele obteve na Faculdade Letras do Porto foi uma Licenciatura em “Liberdade” – e, posteriormente, um Doutoramento em “Raiva” [cf. AGOSTINHO DA SILVA, 1989, p. 52] –, dado que, ainda nas suas palavras, essa Faculdade era, sobretudo, «uma escola de liberdade» [cf. *ibid.*, p. 147], reflexo da «largueza de espírito de Leonardo Coimbra» [cf. *ibid.*, p. 174] – por isso mesmo, porém, «o governo não gostava dela e fechou-a» [cf. *ibid.*, p. 31].

⁴ Estas três obras foram recentemente republicadas na colectânea *Estudos sobre Cultura Clássica*, Lisboa, Âncora, 2002.

⁵ Grupo de pessoas às quais, de resto, Agostinho da Silva se manterá ligado, em particular a António Sérgio, a

Regressado a Portugal em 1933, vai para Aveiro onde lecciona no Liceu José Estevão⁶ – por, contudo, se ter recusado a assinar uma declaração de não pertença a sociedades secretas⁷, é demitido do ensino público, tendo então passado a leccionar no ensino particular. Entre 1935 e 1936, volta a sair de Portugal. Desta vez, Madrid foi o destino – aí esteve como bolseiro do Ministério das Relações Exteriores, por convite de Joaquim de Carvalho, cerca de um ano, tempo durante o qual se debruçou, em particular, sobre o misticismo. Em 1937, regressa novamente ao nosso país – nesse mesmo ano, inicia, na *Seara Nova*, a sua série de Biografias⁸.

Em 1942, publica o opúsculo *O Cristianismo*⁹, que causou uma grande polémica, tendo-o inclusivamente levado à prisão. Tendo-se tornado insustentável a sua permanência em Portugal, parte, em 1944, para o Brasil – desse ano e do seguinte datam as obras *Parábola da Mulher de Loth*, *Conversação com Diotima e Sete Cartas a um Jovem Filósofo*¹⁰. Aí inicia uma série de actividades – não só, aliás, no Brasil, como ainda no Uruguai e na Argentina. Resultado desse seu activismo foi nada menos do que a criação de quatro Universidades – as Universidades Federais de Paraíba, Santa Catarina, Brasília e Goiás –, bem como de diversos Cursos e Centros de Estudos – nomeadamente, imagine-se, o *Centro de Estudos luso-brasileiros* na Universidade de Sófia, em 1959, data de uma das suas mais conhecidas obras: *Um Fernando Pessoa*¹¹.

ponto de o ter reconhecido como “mestre” – isto apesar destas suas considerações: «...Sérgio não ousou afrontar os problemas filosóficos mais profundos, as questões de dúvida. Preferia manter-se na certeza.»; «Mesmo como pedagogo, a sua atitude tendia a ser de grande arrogância intelectual.» [cf. AGOSTINHO DA SILVA, 1989, p. 55]. Como, contudo, o próprio Agostinho reconheceu, o seu discipulato relativamente a Sérgio cumpriu-se, sobretudo, por oposição: «...mas ele [Sérgio] não me ensinou o racionalismo: ensinou-me antes o irracionalismo, por reacção minha.» [cf. Francisco Palma Dias, “Agostinho da Silva, Bandeirante do Espírito”, in AA.VV., 2000, p. 155].

⁶ A experiência enquanto professor do ensino secundário não começou, contudo, aí, já que, em 1929, tinha sido professor no Liceu Alexandre Herculano, em 1930, no Liceu Gil Vicente, em 1931, no Liceu Pedro Nunes, e em 1932, de novo no Liceu Alexandre Herculano.

⁷ Nas suas próprias palavras, tão sucintas quanto esclarecedoras: «Pensei bem, e embora não pertencendo a associações secretas e também precisasse de comer, decidi não assinar o papel.» [AGOSTINHO DA SILVA, 1995, p. 35].

⁸ A maior parte delas republicadas em *Biografias*, Lisboa, Âncora, 2003, 3 vols.

⁹ Republicado em *Textos e Ensaios Filosóficos*, Lisboa, Âncora, 1999, vol. I, pp. 67-80.

¹⁰ Igualmente republicadas em *Textos e Ensaios Filosóficos*, vol. I.

¹¹ Republicada em *Ensaio sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira*, Lisboa, Âncora, 2000, vol. I, pp. 89-117.

Naturalizado brasileiro desde 1958¹², torna-se, em 1961, assessor de política cultural externa de Jânio Quadros, o Presidente da República do Brasil na época, colaborando igualmente com a Direcção Geral do Ensino Superior do Ministério da Educação. Nesse mesmo ano, participa ainda na criação de outros Centros de Estudos: nomeadamente, o de *Estudos Goianos* na Universidade de Goiás, o de *Estudos Ibéricos* na Universidade de Mato Grosso, o de *Estudos Europeus* na Universidade do Paraná e o de *Estudos Portugueses* na Universidade de Brasília, na qual promoveu igualmente o *Centro de Estudos Clássicos*. Para divulgar entre nós o *Centro Brasileiro de Estudos Portugueses* da Universidade de Brasília, vem a Portugal, chegando inclusivamente a encontrar-se com Franco Nogueira e Adriano Moreira¹³.

Ainda e sempre de partida, inicia, em 1963, uma digressão pelo Oriente, que o levará, nomeadamente, a Macau, a Timor e ao Japão – neste último país, funda mais um Centro de Estudos. A Portugal regressa, por fim, em 1969, onde virá a assumir diversos cargos: nomeadamente, o de Director do *Centro de Estudos Latino-Americanos* do Instituto de Relações Internacionais da Universidade Técnica de Lisboa e o de Consultor do ICALP (Instituto de Cultura e Língua Portuguesa). Em 1987, é condecorado com a Grã-Cruz da Ordem de Espada. Em 1988, é publicada a primeira grande colectânea de textos seus (*Dispersos*, ICALP). Em 1990, protagonizou as *Conversas Vadias*, programa televisivo que lhe granjeou uma significativa popularidade. A 3 de Abril de 1994, num Domingo de Páscoa, falece, não sem antes ter dado à luz a obra *Ir à Índia sem abandonar Portugal*. Prova de que a Verdadeira Viagem se cumpre no interior de nós, de cada um de nós...

Pensar Portugal

O homem não é, ou não é apenas, uma “pura abstracção”, mas um ser concreto, universalmente concreto, um ser que, de resto, será tanto mais universal quanto mais assumir

¹² Facto por si assumido com a maior naturalidade – daí, a título de exemplo, estas suas palavras: “Porque me naturalizei? Por pensar que a ditadura ia durar para sempre, e como entendi o Brasil e ele a mim, não vi inconveniente na atitude. Para mim, o Brasil traduzia o alargamento tropical das qualidades e dos defeitos dos portugueses.” [AGOSTINHO DA SILVA, 1989, p. 117].

¹³ O segundo, aliás, providenciou, desde logo, o envio de uma biblioteca de cerca de oito mil volumes, tendo vindo igualmente depois a apadrinhar o ingresso de Agostinho da Silva na Academia Internacional de Cultura Portuguesa – como recordou o próprio Agostinho a este respeito: “...Adriano Moreira me levou, sem dizer nada, o colar da Academia Internacional de Cultura Portuguesa, por ele fundada. Foi uma das suas grandes ideias, posta de parte depois da Revolução de 25 de Abril, absurdamente, pois poderia ter um papel muito interessante no mundo, porque era uma associação de gente de todos os países, interessada em cultura portuguesa.” [AGOSTINHO DA SILVA, 1994, p. 158].

essa sua concretude, a concretude da sua própria circunstância. Dessa circunstância faz axialmente parte a “pátria”, isso que, segundo José Marinho, configura a nossa «fisionomia espiritual» (MARINHO, 1981, p. 19). Nessa medida, importa, pois, assumi-la, tanto mais porque, como escreveu igualmente Marinho, foi «para realizar o universal concreto e real [que] surgiram as pátrias» (MARINHO, 2001, p. 502). Ainda nesta esteira, propõe-nos Marinho a distinção entre “universal” e “geral” – nas suas palavras: «O geral tem âmbito mais restrito e insere-se na prossecução de conceitos, o verdadeiro universal está já numa relação da intuição para a ideia e vincula o singular concreto e indefinível com o uno ou o único transcendente.» (MARINHO, 1972, p. 45). Daí, enfim, a sua expressa defesa de uma filosofia situadamente portuguesa, não fosse esta «dirigida contra o universalismo abstracto e convencional de escolásticas e enciclopedistas em que têm vivido» (MARINHO, 2007, p. 553).

Os filósofos são, decerto, os grandes pensadores da universalidade. Mas, por isso mesmo, são ou devem ser também os grandes pensadores do “universal concreto”, do “universal situado” – e não apenas do “universal geral e abstracto”. Se se restringirem apenas a este plano, não serão de resto, verdadeiros pensadores do universal – mas apenas do geral. Só o serão se pensarem, se se pensarem, no “universal concreto”, no “universal situado”. Nessa medida, pensadores portugueses universais serão aqueles que pensarem, se pensarem, no “universal concreto”, no “universal situado”, ou seja, aqueles que pensarem, se pensarem, na situação concreta da nossa História e Cultura.

Se tivéssemos que escolher o filósofo português que mais profundamente pensou a situação concreta da nossa História e Cultura, escolheríamos, sem desprimor para todos os outros, Agostinho da Silva. Nessa medida, será com ele que aqui iremos dialogar¹⁴, para pensarmos a nossa situação histórico-cultural, em suma, para pensar Portugal.

Entre o Espaço Europeu e o Espaço Lusófono

A nosso ver, e também na visão de Agostinho da Silva, Portugal só se pode pensar na complementaridade de dois espaços: o espaço europeu e o espaço lusófono. Na complementaridade, não na exclusão mútua, sublinhe-se – ou seja, nem não apenas no espaço europeu nem não apenas no espaço lusófono. Decerto, no espaço europeu, porque

¹⁴ Como universo textual, iremos privilegiar as suas entrevistas publicadas em livro, dado que aí Agostinho da Silva muitas vezes foi mais longe, em termos de propostas, do que nos seus ensaios.

Portugal é, desde sempre, um país europeu – o país europeu com as mais antigas fronteiras definidas, mais do que isso, um país que sempre participou activamente na construção da civilização europeia, por extensão, da civilização ocidental, que depois se alargou, sucessivamente, a África, às Américas e mesmo a algumas regiões do Próximo e Extremo-Oriente. Mas não apenas no espaço europeu – ao contrário do que, na ressaca da descolonização, se propôs, dado o amontoado de traumas e ressentimentos que então todos nós, directa ou indirectamente, vivemos. Contudo, como defendemos já no nosso livro *A via lusófona: um novo horizonte para Portugal*:

...depois de mais de três décadas de costas voltadas, por um amontoado de traumas e ressentimentos, todas essas feridas estão agora, finalmente, a cicatrizar, assim abrindo caminho para a recriação do espaço lusófono enquanto um verdadeiro espaço cultural e civilizacional. Sabemos que ainda há quem agite fantasmas do passado, mas o nosso paradigma é um paradigma novo, de futuro.

Queremos que esse espaço lusófono seja o lugar, a casa comum, onde todos os lusófonos tenham, numa base de liberdade e fraternidade, uma vida digna, sem mais adjetivos. Para mais, no caso dos portugueses, se de novo nos viramos para o Atlântico, não é para de novo virar as costas à Europa – somos europeus e por isso manteremos todos os laços: desde logo com a Galiza [...], depois, com os demais povos ibéricos (sem procurar ressuscitar guerras do passado); por fim, com todos os outros povos europeus, em especial os do Sul (com os quais partilhamos uma história milenar). Mas esses laços não são para nós amarras que impeçam o reencontro com a nossa vocação desde logo mediterrânea e atlântica; por fim, por tudo aquilo que nos liga aos demais países lusófonos, universal. Por isso também defendemos o transnacionalismo lusófono – mais do que um sistema, uma dinâmica, através da qual, sem pôr em causa a soberania dos diversos países da CPLP, estes escolham, livremente, cooperar, de modo crescente, nos mais diversos níveis, para benefício de todos [...]. Por esse caminho, quem sabe se, mais à frente, não se criará um bloco cultural, social, económico e político – em suma, civilizacional –, que seja um exemplo para outros povos do mundo, num tempo em que o sistema económico e político que nos tem desgovernado se apresenta cada vez mais exangue. (EPIFÂNIO, 2010, p. 116-117)¹⁵

Daí, também o texto que escrevemos no primeiro número da *Nova Águia*:

“Tese, Antítese e Síntese: por um novo paradigma de Portugal”¹⁶

Tese - Paradigma do 24 de Abril:

¹⁵ Uma continuação desta obra foi, entretanto, publicada (*A Via Lusófona* II, III, IV e V, Lisboa, Zéfiro, 2015, 2017, 2019 e 2021).

¹⁶ Desenvolvemos esta perspectiva num número posterior da revista: “Nos 15 anos da CPLP: a futura pátria de todos nós” [in *NOVA ÁGUIA: Revista de Cultura para o século XXI*, Lisboa, nº 7, 1º Semestre de 2011, pp. 27-31].

Tenho da História uma visão hegeliana. Por isso, considero que todos os regimes que caem merecem cair. O Estado Novo não foi excepção. A 24 de Abril de 1974 estava em inteiro colapso. Por isso, caiu. E, com ele, o seu paradigma de Portugal: um Portugal que mantinha um império colonial completamente anacrónico, sem qualquer perspectiva de Futuro.

Antítese - Paradigma do 25 de Abril:

Todas as revoluções são, por natureza, antitéticas. A revolução de 25 de Abril de 1974 também não foi excepção. Por isso, se o Estado Novo defendia um Portugal do Minho até Timor, o paradigma saído da revolução defendeu exactamente o contrário: daí que Portugal tenha virado as costas às suas antigas colónias (com as consequências imediatas que se conhecem e que ainda hoje se fazem sentir), tornando-se apenas em mais um país da Europa.

Síntese - Paradigma do 26 de Abril:

Passado todo este tempo (mais de três décadas), em que os traumas dos ex-colonizadores e dos ex-colonizados já cessaram (senão por inteiro, pelo menos em grande medida), urge um novo paradigma, que faça a devida síntese: recuperando essa visão maior não já de Portugal mas do Espaço Lusófono, em Liberdade e Fraternidade [...]. (AA.VV., 2008, p. 61).

Agostinho da Silva: prefigurador da Comunidade Lusófona

Agostinho da Silva é, na nossa perspectiva, o grande teórico desta via, da “via lusófona”. Em muitos textos seus, pelo menos desde os anos 50, Agostinho da Silva antecipou, com efeito, a criação de uma verdadeira comunidade lusófona¹⁷. De tal modo que, mesmo depois de falecer, Agostinho da Silva tem sido recordado por isso. Eis, desde logo, o que aconteceu quando se instituiu a CPLP: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, conforme registámos na nossa obra *Perspectivas sobre Agostinho da Silva*:

No dia 17 de Julho desse ano, criar-se-á finalmente a CPLP, a Comunidade de Países de Língua Portuguesa, facto que será noticiado, com destaque, na generalidade dos jornais. Na maior parte deles, realça-se igualmente o contributo de Agostinho da Silva para essa criação, por via do seu pensamento e acção. Eis, nomeadamente, o que acontece na edição desse dia do *Diário de Notícias* – como se pode ler no texto de abertura da notícia: “A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, hoje instituída em Lisboa, foi premonitoriamente enunciada por Agostinho da Silva em 1956 como ‘modelo de vida’ assente ‘em tudo aquilo que (Portugal) heroicamente

¹⁷ Num texto publicado no jornal brasileiro *O Estado de São Paulo*, com a data de 27 de Outubro de 1957, Agostinho da Silva havia já proposto “uma Confederação dos povos de língua portuguesa”. Num texto posterior, expressamente citado no prólogo da Declaração de Princípios e Objectivos do MIL: Movimento Internacional Lusófono, chegará a falar de um mesmo povo, de um «Povo não realizado que actualmente habita Portugal, a Guiné, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, o Brasil, Angola, Moçambique, Macau, Timor, e vive, como emigrante ou exilado, da Rússia ao Chile, do Canadá à Austrália» [“Proposição” (1974), in AGOSTINHO DA SILVA, 1989, p. 117].

fez surgir do nada ou na América ou na África ou na Ásia’.”. Depois, aparece a foto de Agostinho, ladeado pelas fotos de Jaime Gama e José Aparecido de Oliveira, com a seguinte legenda: “Pioneiros da CPLP: Agostinho da Silva (enunciação original), Jaime Gama (primeiro texto diplomático único dos Sete na língua comum) e Aparecido de Oliveira (formalização política da proposta). (EPIFÂNIO, 2008, p. 108)

Sabemos que este projecto está ainda aquém, muito aquém, do sonho de Agostinho da Silva. A CPLP não é ainda uma verdadeira comunidade lusófona. Mas nem por isso – já vinte anos após a sua criação – a CPLP deixou de ser um projecto em que Portugal deve apostar enquanto desígnio estratégico. De resto, se há inevitabilidades históricas, a criação da CPLP foi, decerto, a nosso ver, uma delas. Se os países se unem, desde logo, por afinidades linguísticas e culturais, nada de mais natural que os Países de Língua Portuguesa se unissem num projecto comum: para defesa da língua, desde logo, e, gradualmente, para cooperarem aos mais diversos níveis. Se estranheza pode haver quanto à criação da CPLP, decorrerá somente do facto de ter nascido tão tarde. Mas isso deve-se, a nosso ver, a todos os traumas que decorreram da longa guerra e do abrupto processo de descolonização, que tantas feridas causaram, aqui e lá. Já se sabe que as feridas históricas demoram mais tempo a cicatrizar.

Como ainda hoje é reconhecido, Agostinho da Silva foi, de facto, desde os anos cinquenta, o grande prefigurador de uma

comunidade luso-afro-brasileira, com o centro de coordenação em África, de maneira que não fosse uma renovação do imperialismo português, nem um começo do imperialismo brasileiro. O foco central poderia ser em Angola, no planalto, deixando Luanda à borda do mar e subir, tal como se fizera no Brasil em que se deixou a terra baixa e se foi estabelecer a nova capital num planalto com mil metros de altitude. Fizessem a mesma coisa em Angola, e essa nova cidade entraria em correspondência com Brasília e com Lisboa para se começar a formar uma comunidade luso-afro-brasileira. (AGOSTINHO DA SILVA, 1994, pp. 156-157)

Na sua perspectiva, assim se cumpriria essa Comunidade Lusófona, a futura “Pátria de todos nós”:

Do rectângulo da Europa passámos para algo totalmente diferente. Agora, Portugal é todo o território de língua portuguesa. Os brasileiros poderão chamar-lhe Brasil e os moçambicanos poderão chamar-lhe Moçambique. É uma Pátria estendida a todos os homens, aquilo que Fernando Pessoa julgou ser a sua Pátria: a língua portuguesa. Agora, é essa a Pátria de todos nós.¹⁸ (AGOSTINHO DA SILVA, 1998, pp. 30-31)

¹⁸ Conforme afirmou ainda: «Fernando Pessoa dizia *‘a minha Pátria é a língua portuguesa’*. Um dia seremos todos — portugueses, brasileiros, angolanos, moçambicanos, guineenses e todos os mais —

Daí ainda o ter-se referido ao que «no tempo e no espaço, podemos chamar a área de Cultura Portuguesa, a pátria ecuménica da nossa língua» (AGOSTINHO DA SILVA, 2000, vol. I, p. 139), daí, enfim, o ter falado de uma «placa linguística de povos de língua portuguesa — semelhante às placas que constituem o planeta e que jogam entre si» (AGOSTINHO DA SILVA, 1989, p. 171), base da criação de uma “comunidade” que expressamente antecipou:

Trata-se, actualmente, de poder começar a fabricar uma comunidade dos países de língua portuguesa, política essa que tem uma vertente cultural e uma outra, muito importante, económica. (*Ibidem*)

Prefigurando até, com esse horizonte em vista, o «sacrifício de Portugal como Nação»:

esse Império, que só poderá surgir quando Portugal, sacrificando-se como Nação, apenas for um dos elementos de uma comunidade de língua portuguesa. (AGOSTINHO DA SILVA, 2000, vol. I, p. 117)

Agostinho da Silva: a sua Visão da História de Portugal

Agostinho da Silva não foi, decerto, um historiador, na acepção mais estrita do termo – nem, de resto, jamais reclamou essa condição. Em muitos dos seus textos, podemos, contudo, encontrar uma original visão da História de Portugal¹⁹.

Provavelmente, nalguns casos a sua visão será excessivamente mítica – como será o caso da sua visão do “Portugal da Idade Média”:

o Portugal da Idade Média, o que era? Eu continuo a achar que era uma federação de repúblicas, que a monarquia portuguesa era uma monarquia federal de repúblicas. Quais eram as repúblicas? Os municípios! Cada um com a sua constituição. Não havia uma constituição para todo o país. Cada concelho tinha a sua constituição chamada foral. (AGOSTINHO DA SILVA, 2001, p. 179)

O mesmo se dirá, talvez, da sua visão do início da expansão ultramarina:

a ida para Ceuta não é mais do que a continuação da expansão de Portugal para sul. Os Portugueses tinham empurrado os Mouros, estes passaram o mar para o lado de lá e nós seguindo-os fomos lá fazer a nossa sondagem. Evidentemente, que também havia o trigo,

a dizer que a *nossa* Pátria é a língua portuguesa.» [in AGOSTINHO DA SILVA, 1989, p. 122].

¹⁹ Conforme desenvolvemos igualmente na nossa obra: *Visões de Agostinho da Silva*, Lisboa, Zéfiro, 2006.

mesmo o bife que se trazia mais barato de Marrocos do que se podia criar em Portugal, e havia muitas outras coisas, desde o espírito de aventura até ao facto de o rei estar longe, o que era bom para muita gente. Eu acho que o Brasil se desenvolveu daquela maneira entre outras razões porque estava a oito mil quilómetros do rei e, portanto, a coisa podia fazer-se de forma muito diferente daquela que agradaria ao rei. (AGOSTINHO DA SILVA, 2016, p. 13)

Isto apesar de, saliente-se, a sua visão dos chamados “Descobrimentos” não ser nada idílica – Agostinho da Silva chegou a considerar que estes “prejudicaram Portugal”:

Prejudicaram o país, sim, prejudicaram Portugal, porque passou ser fácil enriquecer. Bastava ir e pilhar. Toda a gente que não queria fazer nenhum esforço de trabalho resolveu mudar de vida e lançar-se a essa aventura dos Descobrimentos, essa empresa estatal dos Descobrimentos, e isso levou aqueles que ficam em Portugal a viver daquilo que colhíamos lá fora, portanto a não tomar aqui nenhuma espécie de iniciativa.²⁰ (AGOSTINHO DA SILVA, 2001, p. 76)

Ainda assim, Agostinho da Silva salvaguardou sempre a singularidade da colonização portuguesa relativamente às demais colonizações europeias – como defendeu a respeito, por exemplo, do Senegal:

Os Senegaleses, de acordo com a documentação portuguesa da época, sabem hoje como se comportavam os homens que lá ficavam a comerciar e que ali constituíam família africana entrando na mestiçagem. Acham eles que essa gente compreendeu muito bem o Africano, que não os olhava de cima para baixo, que os achava decerto diferentes, mas como muita coisa que constituía uma plataforma em que se podiam entender perfeitamente uns com os outros e entrar em empreendimentos comuns. (AGOSTINHO DA SILVA, 2016, p. 22)

De resto, Agostinho da Silva chegou a pôr em causa o termo “colonização”, nomeadamente quanto ao Brasil:

temos de dizer nunca ter sido o Brasil uma colónia senão no sentido grego da palavra. Quando alguém, numa Pátria grega, numa cidade grega, não estava contente com o quanto lá se passava, emigrava tranquilamente para outro lugar com o objectivo de aí viver segundo as suas ideias. Creio ter sido isso que aconteceu no Brasil.

O mesmo sucedeu, no início do século XV, na Costa da Guiné. Os portugueses, descontentes com o rumo tomado por Portugal no século XIV mas, sobretudo, no século XV, emigraram tranquilamente e foram fazer, lá fora, aquele Portugal que não encontravam aqui dentro e que

²⁰ Daí ainda estas passagens: «Sob o ponto de vista comercial e económico, o Sérgio tem razão, que empresa desastrosa! Portugal só perdeu dinheiro com aquele negócio!» (*ibid.*, p. 133); «o português preferiu a poesia da aventura, do sonho, a ser impelido para as coisas ao trabalhinho que teve o holandês, que teve o inglês... Agora Portugal vai ter problemas.» (*ibid.*, pp. 139-140).

não existe aqui dentro mesmo hoje. (AGOSTINHO DA SILVA, 1998, p. 30)

Para tal, invocou o testemunho do Presidente Jânio Quadros, de quem foi assessor, no início dos anos sessenta:

O presidente Jânio Quadros, numa entrevista que deu, quando lhe perguntaram se ele censurava alguma coisa na colonização portuguesa — esta palavra colonização é perigosa quando se trata do Brasil, eu acho que não houve colonização! —, mas quando lhe perguntaram o que é que ele censurava à colonização portuguesa, Jânio disse: censuro que eles não tivessem subido os Andes, descido do outro lado e tomado conta do Pacífico! Eu estou inteiramente de acordo com o presidente Jânio, a quem assessoriei em muita coisa de política africana do Brasil. (AGOSTINHO DA SILVA, 2001, p. 34)

Agostinho da Silva: a sua Visão do Futuro de Portugal

Apesar de ter chegado a considerar que Portugal havia cumprido a sua “missão histórica” com a descolonização²¹, em muitos outros depoimentos diz-nos, Agostinho da Silva, precisamente o contrário. Simplesmente, doravante, nunca é já apenas de Portugal que Agostinho da Silva fala, mas de toda a comunidade lusófona:

Quando se diz ter Portugal de fazer alguma coisa, o que tem de ser feito sê-lo-á por todos os homens de língua portuguesa. A missão de Portugal, agora, se de missão poderemos falar, não é a mesma do pequeno Portugal, quando tinha apenas um milhão de habitantes, que se lançou ao Mundo e o descobriu todo, mas a missão de todos quantos falam a língua portuguesa. Todos estes povos têm de cumprir uma missão extremamente importante no Mundo. (AGOSTINHO DA SILVA, 1998, p. 29-30)

E que “missão” é essa? Ouçamos, uma vez mais, o que Agostinho da Silva nos diz:

Os portugueses levaram a Europa ao Mundo mas, agora, todos aqueles que falam a língua portuguesa, têm o dever de trazer o Mundo à Europa. E espero que tragam esse Mundo tão diferente da Europa, que não deseja aniquilar a Europa como muita gente supõe mas, isso sim, humanizar essa mesma Europa, restituir-lhe aquela força interior e aquela capacidade de imaginação por ela perdida por só imaginar num determinado sentido, por se restringir a um certo campo. (*Ibid.*, pp. 57-58)²²

²¹ Cf., nomeadamente: «Considero que a missão daquele Portugal que foi, principalmente, um rectângulo situado numa península geograficamente, e apenas geograficamente, pertencente à Europa, foi cumprida e terminou quando acabou aquilo a que se chamou o Império ou as colónias, palavras susceptíveis de muitas interpretações.» [AGOSTINHO DA SILVA, 1998, p. 29-30].

²² Cf., igualmente, *ibid.*, p. 58: «vamos ser médicos e enfermeiros da Europa ou não seremos nada».

Obviamente, esta é uma visão tendencialmente negativa da Europa – facto, que, contudo, Agostinho da Silva nunca escamoteou:

Realmente, não morro muito de amores por ela. Mas será que a Europa julga que pode governar sem a Península, sobretudo sendo ela, como é, duplamente mediterrânica e atlântica? É bom lembrarmo-nos que foi essa Península que construiu o *Bundesbank* e outras coisas de grande dimensão; o Delors vem de vez em quando com um pacote e oferece-nos 10%, esquecendo-se que muito mais que esse dinheiro roubaram-nos eles no Tejo, aquando do negócio da pimenta, e mais tarde também ficaram com o dinheiro que veio do Brasil, a primeira grande exportação do açúcar. Mas depois ainda veio o ouro, e os diamantes, e a madeira da Amazónia, foi tudo isso que construiu a Europa. Talvez seja realmente menos pró-europeu, porque entendo que cabe à Península comandar essa união, sem a menor hesitação, e não só deve como pode fazê-lo. (AGOSTINHO DA SILVA, 1995, p. 50)

Daí, também, a sua visão da União Europeia, então CEE: Comunidade Económica Europeia:

organização inútil, doente, que não se entende, que dificilmente resolve os seus problemas pois levou anos, até, para saber qual deveria ser a cor do passaporte europeu [...]. A Comunidade Económica Europeia encontra-se, continuamente, em desacordo consigo própria pois trata-se de pequenas nações provincianas a tentarem agregar-se numa Nação grande. Nós, que fizemos o Brasil, sabemos o que isso é há muito tempo, há centenas de anos. Além do mais a CEE não é a Europa, como se costuma erradamente dizer, mas apenas o departamento económico da Europa. Qualquer departamento económico deve ser, sempre, secundário porque o que devemos ter é uma Europa cultural onde a economia seja o sustento mas nunca o objectivo. (AGOSTINHO DA SILVA, 1998, p. 60)

Com efeito, Agostinho da Silva distingue bem as várias acepções de “Europa” – ainda nas suas palavras:

Há uma Europa, uma Europa geográfica que vem nos livros, que é a que os meninos aprendem na instrução primária. A Europa que vai do Cabo da Roca até aos Urais é uma. Depois há uma segunda Europa, a que deu a cultura europeia para lá dos Urais e para lá do mar, que do lado do mar deu uma cultura europeia que foi sobretudo para a América do Norte, Estados Unidos e Canadá, e que é hoje, num certo sentido, a mais importante, a mais avançada da cultura europeia de descobrimentos de meios de vida, técnicas, por exemplo, muito mais avançadas do que na própria Europa. Mas também foi para outro lado, como para o Japão. Tecnicamente, hoje o Japão é Europa, os Japoneses são europeus durante doze horas por dia, das oito às oito, e depois são Japoneses o resto do tempo. E, além dessa Europa que se estendeu por um lado até à Califórnia e por outro lado até ao Japão, há outra Europa ainda, a que os portugueses e espanhóis foram plantar no mundo. Claro que hoje a África é, em grande parte, europeia, europeia até prejudicando muita coisa africana que devia estar viva. E a América Latina? A

América Latina é europeia. Além das coisas que nós vemos plantadas, são nitidamente europeias, por exemplo, a África do Sul ou a Austrália ou até determinadas regiões da América Latina, por exemplo, o Chile. O Chile é muito mais europeu que o Brasil, está claro. Ou até a Argentina, já menos europeia do que o Chile, mas europeia também.

De maneira que, quando nós falamos da Europa, estamos a falar daquilo que hoje se chama Europa ocidental ou Ocidente da Europa, que é afinal o hemisfério norte com exclusão, por exemplo, da China, que já é outra coisa, e a tal Europa que se expandiu pelo mundo, que se estendeu pelo mundo. De maneira que, realmente o que hoje se faça na primeira Europa, na Europa aqui do Atlântico aos Urais, vai reflectir-se em todo o mundo. Este parece ser o ponto mais sensível do mundo; o que ali se fizer espalha-se. E, naturalmente, logo a seguir à Europa do lado do Ocidente, os Estados Unidos e o Canadá, a Europa do lado do Oriente, o Japão. Com aquela coisa ainda indistinta e difícil de entender e meio completa que é toda a Rússia asiática, toda aquela Sibéria que naturalmente um dia vai ter a sua vida própria, com populações que não são indo-europeias. Porque também podíamos dizer que a Europa é onde está o indo-europeu e aí temos uma Europa em dificuldades porque o indo-europeu está desaparecendo do mundo, é uma população de muito baixa natalidade, e é possível que um dia desapareça, dissolvida nas outras populações com taxas mais altas de natalidade. Um dos pontos importantes é que ainda podemos definir a Europa como o domínio do indo-europeu. (AGOSTINHO DA SILVA, 2016, pp. 116-117)

Ora, é precisamente “esta Europa”, como “domínio do indo-europeu”, que se encontra, na visão do Agostinho da Silva, “esgotada”:

A Europa, com tudo quanto fez, dando tanto instrumento ao Mundo e tendo Portugal transportado grande parte desses instrumentos para toda a Terra, está esgotada. A Europa esgotou-se, fisicamente, porque levou toda a sua vida a realizar coisas, a pesquisar para saber, a saber para prever e a prever para poder. Mas as pessoas, a maior parte das pessoas do Mundo — isto acontece com oito em dez homens — não são dessa zona europeia ou euro-americana.

Toda essa gente possui outros ideais que não são os do Poder sobre os outros nem os do Poder sobre si próprios. Coibindo-se, restringindo-se a um determinado código que lhe impuseram, a sua ambição não é o Poder mas, fundamentalmente, o Ser.

A Europa esgotou-se no Poder e temos, agora, de partir para outra fórmula que é cada homem ser aquilo que é. Para isso há necessidade de mudar, muitas vezes, as próprias estruturas do Homem e é para isso que estão a avançar as ciências técnicas e médicas. Temos de avançar para modificar, radicalmente, todas as circunstâncias em que até hoje tem vivido o Homem [...]. Deu o que tinha a dar e deu muito. (AGOSTINHO DA SILVA, 1998, pp. 55-56)

Face a esse “esgotamento” da Europa, antecipa Agostinho da Silva a emergência de África, do Brasil e da China:

África vai ser a grande terra do futuro. Hoje, os africanos, depois de terem tido em cima deles,

ao longo de mais de 600 anos, gente não africana, os europeus, os muçulmanos, que chegaram primeiro que estes à costa, sentem-se agora finalmente livres. Conseguiram ressuscitar, têm ali gente extraordinária, com qualidades incríveis, muitas das quais se transmitiram ao Brasil. Uma das características do Brasil é realmente estar muito africanizado. O toque de África também foi muito importante, muita gente foi para lá servir. Não os escravos, mas as escravas, as grandes escravas, que passaram os seus costumes, a sua maneira de ser, a muita outra gente no Brasil. De maneira que essa África vai receber duas ajudas extraordinárias: uma é a ajuda do Brasil, que, tanto quanto sei, continua com o Presidente Itamar [Franco]. Hoje, os que querem navegar já não precisam de o fazer por navio, porque hoje navega-se com fax, dá-se a volta ao mundo com fax, e o navio já não é preciso para nada. A outra é a da China, porque Ihe vai traçar uma economia para o mundo na junção das duas economias: a de mercado e a outra, a do nosso amigo Li-Peng, quando estiver aperfeiçoada, pronta a funcionar para toda a China e para todo o Oriente, vai passar para a África, muito provavelmente por Moçambique, que é a porta de entrada deles. Então haverá África, haverá Brasil e haverá China, e eu chamo a isso a política do ABC. (AGOSTINHO DA SILVA, 1995, p. 67)

E Portugal no meio de tudo isso? – perguntar-se-á. Haverá algum lugar para Portugal? Para Agostinho da Silva, sim – ou pela ligação ao Brasil ou pela ligação à Ibérica – nas suas palavras:

Duas possibilidades para Portugal: ou o regresso à integridade peninsular ou, pela ligação com o Brasil — e até, por aí, com a África e o Oriente —, salvar-se de ser apenas um sobrevivente como são o Egipto ou a Grécia ou a Pérsia. (AGOSTINHO DA SILVA, 1999, vol. I, p. 167)

Esta, a Ibéria, poderia ser até, na visão de Agostinho da Silva, a grande protagonista da “renovação da Europa”:

Bem, então a Ibéria pode levar à Europa a taxa de natalidade, pode levar para a Europa a racionalização dos produtos, acabar com o inteiro absurdo de a França não poder beber todo o vinho que produz ou não poder comer toda a manteiga que produz também; pode levá-los para o resto do mundo, porque a Ibéria também será não só o condutor à porta da entrada do Terceiro Mundo na Europa, mas será também a saída da Europa para o Terceiro Mundo. Daqui, da Península, poderão sair produtos para África, poderão sair produtos para a América Latina e poderá sair a imaginação que parece estar faltando na Europa: imaginação de ousar navegar através dos mares, para descobrir novas maneiras de manter o mundo. (AGOSTINHO DA SILVA, 2016, p. 67)

De maneira que essa entrada da Ibéria pode ser uma espécie de renovação da Europa, pode ser uma vacina que a lance para caminhos em que ela própria hesitou e de que ela própria teve medo. (*ibid.*, p. 144)

Paradoxalmente, esta visão agostiniana de Portugal denotava, nas palavras do próprio

Agostinho da Silva, um processo de “reaportuguesamento de Portugal”, processo que, de resto, considerava imperioso:

O português vive hoje em Portugal num país que não é Portugal. Num país estrangeiro. Quando toda a gente se riu do plano do Governo que dizia que era preciso reaportuguesar Portugal, o problema é que o plano tinha razão. É preciso reaportuguesar Portugal. Engraçado! Ninguém se espanta quando se diz de um país africano que é preciso reafricanizar a África. (AGOSTINHO DA SILVA, 2001, p. 186)

Esse seria, ainda na sua visão, o processo, o projecto, que mais importava cumprir, tanto mais porque, ainda nas suas palavras:

Há uma ausência de projecto. Portugal está de mãos a abanar por detrás das costas sem saber o que é que há-de fazer, embora precise haver em Portugal um projecto. (*Ibid.*, p. 186)

Daí, enfim, as duas prioridades que definiu:

Temos de pôr Portugal limpo: na terra, no mar costeiro, naquilo que dá. Esse parece-me ser o primeiro passo. O segundo será voltar ao mar. (AGOSTINHO DA SILVA, 1989, p. 42)²³

Agostinho da Silva: que Projecto para Portugal?

Olhando para trás, para a nossa História, considerava Agostinho da Silva que

Portugal nunca teve um regime político que prestasse a não ser, com todos os defeitos que tinha, até D. Dinis ou parecido. (AGOSTINHO DA SILVA, 2001, p. 228)

Na sua própria vivência, também nunca Agostinho da Silva se reconheceu nos diversos regimes que se sucederam no século XX. Desde logo, no regime republicano – de quem tinha uma visão bastante negativa, como se atesta por este tão longo quanto elucidativo testemunho:

...nós, os jovens, tínhamos a ideia que de facto a República estava em grande desordem, e continua a ser a ideia de hoje. A ideia de que naquela altura Portugal estava em risco de desaparecer do mapa, como nação independente. Na Europa, depois da Grande Guerra, a situação era de cobiça das colónias portuguesas. Evidentemente que elas estavam em risco. O próprio Portugal, pela desordem económica, pela desordem política, por tudo o que acontecia cá dentro — embora muita gente afirmasse que tudo estava bem — estava em risco de, provavelmente, se perder.

²³ Ainda quanto à referência ao “mar”: “o mar acabou no dia 24 de Abril de 1974, o que é uma atrapalhação para Portugal” [*ibidem*].

De maneira que a gente pensa, que a história, de vez em quando, tem os remédios meio brutos para que as coisas se encaminhem até ao ponto que se quer. E o que se levanta perante uma reflexão da história é, por exemplo, o problema de saber se as coisas sucedem apenas porque sucedem, porque houve algo que iniciou a história e depois jogou por aí adiante ou se, na realidade, há qualquer espécie de plano ou de pensamento coordenado que a leva por determinados caminhos e a lança em determinados acontecimentos.

O que é certo é que vem a Ditadura militar, incompetente — eles não tinham jeito para governar o país. O problema principal era por um lado o das finanças, o da economia portuguesa, mas sobretudo o das finanças, e também o problema da ordem pública. Depois surgiu um professor da Universidade de Coimbra, professor de finanças, que já tinha feito alguns comentários sobre a situação em Portugal, que foi chamado para remediar o país e que teve a frieza de alma e de certo modo a coragem de recusar o primeiro convite, porque achou que as condições propostas não eram as que ele queria e só voltou quando lhe deram todas as condições para governar à vontade. E então dedicou-se a isso, a pôr as finanças em ordem, o que não foi difícil, bastou diminuir ainda mais as possibilidades de vida do povo português para que as contas do Estado ficassem em dia e se pudesse até colocar dinheiro em Londres para render. E por outro lado ele tinha uma noção da ordem pública que não queria saber se tinha de sair de dentro das pessoas para fora ou de fora para dentro. Votou o segundo ponto, uma repressão extremamente dura... Mas a verdade é que vendo a coisa a voo largo, Portugal chegou depois, em 1974, pelas várias espécies ou pelos vários aspectos que a ditadura militar, depois civil, foi tomando, a uma posição, em que encontra, ao sair de tudo isso, um mundo completamente diferente daquele que teria em 1926. Chega ao mundo em que já não há essa cobiça do território de África e em que a própria situação levou a que os territórios africanos se tornassem independentes e, portanto, eliminassem esse risco quanto à situação de Portugal continental. Por outro lado ainda, o que aconteceu foi que sob o aspecto propriamente europeu, a Europa é já diferente, com uma Espanha também diferente e em crise, de maneira que não havia nenhum risco imediato para Portugal do lado de fora. Podia haver risco do lado de dentro, mas do lado de fora tinha desaparecido.

Então demarqueei-me inteiramente da linha ditatorial. Hoje talvez tivesse percebido melhor. Suponho que hoje percebo melhor e, embora discordando da Ditadura, vejo que ela deu a possibilidade a Portugal de sair da crise em que podia ter naufragado durante a Primeira República e chegar até aos tempos de hoje em que as coisas irão naturalmente de outra maneira. (AGOSTINHO DA SILVA, 2001, pp. 45-46) ²⁴.

²⁴ Cf., igualmente, *ibid.*, pp. 164-165: «Eu já tinha reflectido bastante sobre essa ditadura e tinha pensado que Portugal com o regime da Primeira República, de perpétua incerteza, de discussão, conflito, inapetência, incompetência de encontrar um verdadeiro governo e um verdadeiro plano para o país, quando se chegou por essa altura de 1926, parece-me agora, parecia-me já em Brasília, que a situação era muito complicada, que o país estava sem nenhuma credibilidade exterior, sem o respeito de ninguém, tanto dentro como fora, havia o problema das colónias, que todo o mundo ambicionava, de maneira que podia dizer-se que Portugal era um fruto maduro que as potências europeias, inclusive a Espanha, podiam tomar e dominar quando quisessem, bem como

Não obstante esta visão quase “justificativa” do Estado Novo²⁵, a verdade é que este também não foi um regime que tenha dado ouvidos a Agostinho da Silva, desde logo quanto à criação de uma “comunidade de língua portuguesa”:

a ideia geral talvez fosse, e eu próprio a defendia e procurei no princípio da guerra em Angola, junto de autoridades portuguesas, por exemplo de um embaixador no Rio, pôr-lhes essa ideia na cabeça... fazer das colónias e de Portugal uma comunidade de língua portuguesa. Ideia que expus a Franco Nogueira quando vim a Portugal, em 1962, convidado pelo Governo português para discutir o estatuto do Centro de Estudos Portugueses em Brasília. O ministro Franco Nogueira, ministro dos Estrangeiros nessa altura, recebeu-me e pudemos conversar com toda a franqueza, perguntando-me ele se eu achava que a ideia de uma comunidade luso-brasileira seria bem recebida no Brasil, respondi-lhe que não. Exactamente por causa da atitude que Portugal estava a tomar com as colónias, com Angola naquela ocasião, o Brasil de nenhuma maneira ia aceitar isso, pois recordava-se muito bem que tinha sido colónia. A meu ver, Portugal tratou o Brasil muito bem quando foi colónia e se não tivessem sido os portugueses, o Brasil não se teria constituído. Mas o Brasil muitas vezes achava que os portugueses tinham tido defeitos na colonização — a meus olhos esses defeitos não existiram, embora houvesse muita coisa individual de tipo geralmente conotado com a colonização rapinante dos países. Mas não me parecia que naquela altura aceitassem uma coisa dessas. Mas havia algo que achava que aceitavam e que tomava a liberdade de expor a Franco Nogueira, que de resto tinha tido relações com um grande amigo meu, o poeta Casais Monteiro, e, portanto, eu podia falar com uma certa liberdade, por isso disse-lhe que o que me parecia que se devia fazer era uma comunidade luso-afro-brasileira com o ponto africano muito bem marcado. Quer dizer, se pudesse, eu poria o ponto central da comunidade, embora cada um dos países tivesse a sua liberdade, a sua autonomia, em África, talvez Luanda ou no interior de Angola, no planalto, de maneira que ali se congregassem Portugal e o Brasil para o desenvolvimento de África e para que se firmasse no Atlântico um triângulo de fala portuguesa — Portugal, Angola, Brasil — que pudesse levar depois a outras relações ou ao oferecimento de relações de outra espécie aos

a parte africana portuguesa. Então podemos supor que a ditadura militar de Gomes da Costa e dos seus companheiros e depois a civil de Salazar serviram para preservar Portugal de um fim ou de uma situação que seria completamente desastrosa na altura, mas que levou o país, depois com Marcelo Caetano até à Revolução de 74, a encontrar o mundo já de maneira diferente, sem nenhuma potência pensar já em invadir-nos, e com as colónias a pensarem na sua própria independência.».

²⁵ Cf., igualmente, AGOSTINHO DA SILVA, 1989, 170: «A I República, para mim, era uma coisa que não ia levar a sítio nenhum. Mais: estou convencido de uma coisa esquisita, segundo a qual, se não tivesse havido ditadura, provavelmente Portugal tinha acabado naquele momento, aí por 1925-26. Era uma confusão, ninguém se entendia, não parecia existir saída de espécie nenhuma. Por outro lado, havia ao lado uma Espanha, de Primo de Rivera e Afonso XIII, interessada em Portugal, mais uma Europa com os olhos postos nas Colónias e, de facto, podíamos ter entrado, nesse momento, num processo de dissolução. Então, o que é que foi a ditadura? Talvez tivesse sido a camada de gesso que se aplica na perna de um sujeito que quebrou um osso: é chato, cria pulgas, causa uma série de incómodos, mas aquilo lá se vai aguentando e, quando se tira o gesso, o mundo é outro.».

outros países. Então Franco Nogueira disse-me que isso era completamente impossível, que Portugal não se podia dividir e que não havia nada a fazer nesse ponto. De maneira que eu continuo a pensar que, aquando da revolução em 1974, se poderia talvez ter tentado isso. No entanto, é muito possível que a situação tivesse avançado tanto, que a guerra tivesse castigado tanto, quer os africanos, quer os portugueses, que o que cada um queria era ver-se livre do outro. Portanto, não havia já nenhuma possibilidade de fazer senão o que se fez, uma descolonização decerto apressada, mas trazida pelas circunstâncias; parecia que não podia ser de outro modo e, no entanto, talvez a coisa pudesse ter tido outro caminho. Quanto a Timor, achava que podia ter sido incluído num quadro futuro de uma comunidade de língua portuguesa e desempenhar um papel importante.

Não, não me pareceu que a revolução de 1974 tal como estava a ser feita, conduzisse a alguma coisa em que valesse a pena colocar essas ideias. Pareceu-me que era um pronunciamento militar sem grande largueza política e que por outro lado se entrava em passo de pôr imediatamente Portugal a caminho de um regime parlamentarista que continuo a achar que não é o regime mais adequado a Portugal. (AGOSTINHO DA SILVA, 1994, pp. 51-53)

Após o abrupto processo de descolonização – ou, talvez mais exactamente, de “abandono”²⁶ –, considerou Agostinho da Silva que, ainda assim, o grande projecto de futuro de Portugal passava por reatar os laços com os restantes países lusófonos, obviamente agora numa base de paridade. Esse projecto já deu lugar à CPLP: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, mas, como já aqui foi dito, esse projecto está ainda muito aquém do sonho agostiniano. Mais de vinte anos após a sua criação, é tempo, a nosso ver, de finalmente concretizarmos esse sonho, esse Horizonte...

*

Fiel a essa “Pátria de todos nós”, a essa visão estratégica de Agostinho da Silva, tem sido o MIL: Movimento Internacional Lusófono, um movimento cultural e cívico recentemente criado mas que conta já com vários milhares de membros, de todo o espaço da lusofonia, e que tem defendido, de forma coerente e consequente, o reforço dos laços entre os países lusófonos²⁷. Como já alguém escreveu, o que temos procurado fazer é «construir a CPLP por baixo, ao nível da sociedade civil». Desde logo, promovendo o sentido de cidadania lusófona, ainda tão incipiente na maior parte de nós. Ainda e sempre, promovendo o reforço dos laços entre os países lusófonos – no plano cultural, desde logo, mas também social, económico e

²⁶ Como escreveu relativamente a Timor: «quando os portugueses abandonaram aquilo, e a verdade é que abandonaram mesmo aquilo» [AGOSTINHO DA SILVA, 1995, p. 74].

²⁷ Para mais informações: www.movimentolusofono.org. Ver igualmente: *Convergência Lusófona: as posições do MIL: Movimento Internacional Lusófono*, Lisboa, Zéfiro, 2016 (3ª edição, revista e actualizada).

político. Eis, a nosso ver, o novo Horizonte que se abre para Portugal, no reencontro com a sua História: a aposta na Convergência Lusófona, conforme defendemos no nosso já aqui referido livro *A Via Lusófona: um novo horizonte para Portugal*.

Pensar a Lusofonia no século XXI

No século XXI, para pensarmos a Lusofonia, temos que superar os paradigmas colonialistas e mesmo pós-colonialistas. Estes estão ainda reféns de um olhar enviesado por uma série de complexos históricos que há que transcender de vez, de modo a podermos realizar essa visão futurante do que pode ser a Lusofonia.

Transcender não significa escamotear. Indo directo ao assunto, é evidente que a Lusofonia se enraíza numa história que foi em parte colonial e, por isso, violenta. Não há colonialismos não violentos, por muito que possamos e devamos salvaguardar que nem todas as histórias coloniais tiveram o mesmo grau de violência. Eis, de resto, o que se pode aferir não apenas pelas análises históricas, mas comparando a relação que há, nos dias de hoje, entre os diversos povos colonizadores e colonizados. Assim haja honestidade para tanto.

Não será, porém, esse o caminho que iremos aqui seguir. Não pretendemos alicerçar a Lusofonia na relação que existe, nos dias de hoje, entre Portugal e os países que se tornaram independentes há mais de quarenta anos. Se assim fosse, estaríamos ainda a fazer de Portugal o centro da Lusofonia, estaríamos ainda a pensar à luz dos paradigmas colonialistas e mesmo pós-colonialistas.

O que pretendemos salientar é que, sem excepção, é do interesse de todos os países que se tornaram independentes há mais de quarenta anos a defesa e a difusão da Lusofonia. Eis, desde logo, o que se prova por nenhum desses países ter renegado a língua portuguesa como língua oficial. Se o fizeram, não foi decerto para agradar a Portugal. Foi, simplesmente, porque esse era o seu legítimo interesse, quer interno – para manter a unidade nacional de cada um dos países –, quer externo – fazendo da língua portuguesa a grande via de inserção na Comunidade Internacional.

Obviamente, cada caso tem as suas especificidades. Pela minha experiência, sou levado a afirmar que o povo que mais facilmente compreende a importância da Lusofonia é o povo timorense; porque ela foi a marca maior de uma autonomia linguística e cultural que potenciou a resistência à ocupação indonésia e a consequente afirmação de uma autonomia

política que, como sabemos, só se veio a concretizar mais recentemente, já no século XXI. Mesmo após esse período, tem sido a Lusofonia o grande factor de resistência ao assédio anglo-saxónico, via, sobretudo, Austrália.

Contrapolarmente, o Brasil, pela sua escala, poderia ser o único país a ter a tentação de desprezar a mais-valia estratégica da Lusofonia. Nunca o fez, porém. Pelo contrário – apesar de alguns sinais contraditórios, a aposta na relação privilegiada com os restantes países e regiões de língua portuguesa parece ser cada vez maior. Quanto aos PALOPs: Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, essa também parece ser, cada vez mais, a aposta. Simplesmente, reiteramo-lo, porque é do interesse de cada um desses países este caminho de convergência. Por isso, é a Lusofonia um caminho de futuro. Por isso, é a Lusofonia um espaço naturalmente plural e polifónico, que abarca e abraça as especificidades linguísticas e culturais de cada um dos povos desta comunidade desde sempre aberta ao mundo.

Referências bibliográficas

- AA.VV., *Agostinho [da Silva]*, São Paulo, Green Forest do Brasil Editora, 2000.
- _____, *Nova Águia: Revista de Cultura para o século XXI*, Lisboa, Zéfiro, 1º Semestre de 2008.
- AGOSTINHO DA SILVA, George, *Dispersos*, Lisboa, ICALP, 1989 (2ª, revista e aumentada).
- _____, *Vida Conversável*, Lisboa, Assírio & Alvim, 1994.
- _____, *A Última Conversa*, Lisboa, Notícias, 1995.
- _____, *Conversas com Agostinho da Silva*, entrevista de Victor Mendanha, Lisboa, Pergaminho, 1998.
- _____, *Textos e Ensaios Filosóficos*, Lisboa, Âncora, 1999.
- _____, *Ensaio sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira*, Lisboa, Âncora, 2000.
- _____, *O Império acabou. E agora?*, entrevista de Antónia de Sousa, Lisboa, Notícias, 2001.
- _____, *Vida Conversável* (segunda parte, inédita), 2016.
- EPIFÂNIO, Renato, *Perspectivas sobre Agostinho da Silva*, Lisboa, Zéfiro, 2008.
- _____, *A Via lusófona: um novo horizonte para Portugal* (I-V), Lisboa, Zéfiro, 2010/ 2015/ 2017/ 2019/ 2021.
- MARINHO, José, *Filosofia: ensino ou iniciação?*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Centro de Investigação Pedagógica, 1972.
- _____, *Estudos sobre o pensamento português contemporâneo*, Lisboa, Biblioteca Nacional, 1981.
- _____, *O Pensamento Filosófico de Leonardo Coimbra e outros textos*, “Obras de José Marinho”, vol. IV, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2001.
- _____, *Filosofia portuguesa e universalidade da filosofia e outros textos*, “Obras de José Marinho”, vol. VIII, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2007.

África: o berço, tornado invisível, do afro-feminismo Você sabia que o berço do afro-feminismo deve ser situado em terras em que se fala português?

HELENA COSMA DA GRAÇA FONSECA VELOSO *

Introdução

Neste trabalho discutimos a necessidade de se descolonizar o saber sobre África e sobre as mulheres africanas. Fizemo-lo começando por demonstrar como a ciência constituiu uma aliada no processo de libertação das mulheres e revisitar a história da opressão a que as mulheres têm sido submetidas ao longo dos séculos. Em seguida, tecemos algumas considerações sobre o que se fazer para contribuir para maior igualdade de gênero e a emancipação da mulher, bem como combater a ostensiva opressão que resulta na invisibilidade a que África e suas mulheres têm estado expostas.

Para o efeito, fizemos a demonstração que devido a um sistema denominado Patriarcado, de origem ocidental, que se caracteriza pelo domínio dos homens, as mulheres no ocidente foram relegadas ao lugar de menos valia comparativamente aos mesmos, como bem advertiu Simone de Beauvoir (1980).

Em seguida, apresentamos os desenvolvimentos recentes no contexto dos estudos sobre as mulheres, que possibilitam que hoje apenas possamos falar de uma história das mulheres, em lugar de uma história da mulher, supostamente única e equivalente a da mulher ocidental. Neste âmbito, mostramos que a última palavra sobre este assunto vem de África a partir dos trabalhos da nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí (2011) que ousou afirmar que em sua cultura, a Yoruba, as relações entre homens e mulheres não ocorrem como no ocidente dizendo não existir uma história da mulher, mas da diversidade das mulheres em seus variadíssimos contextos. Mostramos que a partir desta tese da Oyèrónké Oyěwùmí (2011), no mundo deixou-se de falar de uma história da mulher (supostamente única e equivalente a da mulher europeia), para se passar a reconhecer a história de outras mulheres que não as ocidentais.

Fizemos, neste contexto, a demonstração de que conhecermos as mulheres africanas

* Professora da Universidade Católica de Angola

e a própria África implica em desacorrentá-las da narrativa ocidental sobre o ser das mulheres africanas e sobre o ser de África, o que implica em desenvolver saberes endógenos.

Demos continuidade ao texto a exercitar a orientação da nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí de desenvolver uma visão afro-centrada da mulher, tomando como caso a mulher angolana em contraposição à mulher ocidental. Terminamo-lo a sustentar que fora das lentes do discurso dominante (produtor da invisibilidade do ser de África e de suas mulheres), é forçoso reconhecer em África o berço tornado invisível do afro-feminismo, apresentando a rainha Nzinga Mbandi, uma mulher que no contexto das lutas de libertação de Angola reivindicou para si o direito de liderar a sua nação como qualquer homem.

A ciência e a mulher

Existe uma vasta literatura que efectua a demonstração de que a ciência e, em particular a investigação científica, contribui para a melhoria das condições de vida dos indivíduos, porque possibilita a aquisição de conhecimentos, a introjeção de valores (Santos, 1996) e a busca de soluções para os problemas enfrentados pela humanidade.

Diz-nos a Unesco, ainda, que

Os benefícios da ciência são, no entanto, distribuídos assimetricamente entre países, grupos sociais e sexos. O desenvolvimento científico tornou-se um fator crucial para o bem-estar social a tal ponto que a distinção entre povo rico e pobre é hoje feita pela capacidade de criar ou não o conhecimento científico [...] sem instituições adequadas de educação superior em C&T e em pesquisa, com uma massa crítica de cientistas experientes, nenhum país pode ter assegurado um desenvolvimento real (Unesco, 2000).

O que significa que os países, incluindo os africanos, que não investirem em uma educação de qualidade (a capaz de promover a efectiva literacia científica) e expertses em ciência e tecnologia estarão sempre dependentes daqueles que o fizerem logo, numa posição de maior vulnerabilidade e precariedade, porque incapazes de resolver os seus problemas domésticos.

Sustentaremos, assim, neste trabalho que África não será verdadeiramente soberana e livre enquanto não conquistar a sua independência com relação a este factor e que nesta África contemporânea, nesta África unida por comportar estruturas destinadas a efectuar ações concertadas para empoderar africanos e seus descendentes, (nomeadamente, a União Africana, o Estado da Diáspora Africana, a Universidade da Diáspora Africana) um desenho de

política e gestão de ciência para o continente torna-se, não só, indispensável, como, desejável e inadiável.

Sustentaremos, ainda, que a ciência tem sido aliada nas mudanças no estatuto social da mulher que se vem observando ao longo dos séculos, porque foi por intermédio desta (através dos estudos feministas, dos estudos sobre género, dos estudos sobre as mulheres) que foram criados subsídios capazes de desconstruir a ideia da mulher como sexo frágil, antes naturalizada. Foi a ciência, em contraposição ao senso comum e a determinadas formas de cultura, que efectuou a demonstração de que há na cultura mecanismos sociais refinados que trabalham no sentido de conformar a mulher ao lugar do segundo sexo, como tão bem demonstrou Simone de Beauvoir (1980). Constituiu e continua a constituir inovação científica, portanto, o empoderamento da mulher, bem como o seu reconhecimento como um poderoso factor de desenvolvimento via esta área.

A luta das mulheres

Durante séculos, engrenagens sociais operaram de modo a conformar a mulher ao lugar de segundo sexo, como bem assinalou Simone de Beauvoir (1980). Renomados filósofos como Rousseau (1973), assim como incontáveis outros teóricos, sustentaram que as mulheres e seus filhos, devido a uma dita “natureza” e para o seu próprio bem, deveriam estar à mercê do julgamento do homem, isto é, (ambos) mulheres e crianças deveriam estar sobre a tutela dos homens.

Neste período, o direito a frequentar determinados lugares, de estudar, de votar, de trabalhar, de leccionar, de fazer ciência, de decidir sobre o seu destino, entre outros, foi negado as mulheres (Casagrande e outros, 2004). Praticamente as únicas competências reconhecidas às mesmas, nesse período, foi a dos cuidados com o lar e a educação dos filhos.

Foi dessa forma que o «trabalho doméstico passou a ser definido e vivido, em nossa cultura como trabalho de mulher» (Meyer, 2005, p. 24) e «a configuração da maternidade e do cuidado de crianças» tornaram-se o «destino natural da mulher» (Meyer, 2005, p. 14).

Durante muito tempo, também, vigorou no senso comum e mesmo no seio de teorias ditas científicas, a ideia de que o desempenho das mulheres era inferior ao dos homens.

Podemos dar como exemplo, a teoria do “*déficit*”. Essa teoria originária da área de estudos sobre a linguagem sustentou que o desempenho linguístico das mulheres era inferior

ao dos homens (Lakoff, 1975 apud Louro, Peligre, Goellner, 2012, p. 10). A teoria do *déficit* foi posteriormente, na mesma área, suplantada pela perspectiva teórica denominada de “Dominância” (Fishman, 1983, West e Zimmerman, 1987 apud Fontana e Osterman, 2010, p. 10) que veio a demonstrar que o suposto *status* inferior do estilo conversacional das mulheres, na verdade, originava-se da dominância social dos homens sobre as mulheres, apontando para o problema do desempoderamento das mesmas nas interações sociais com os homens e para as relações de poder não equitativas subjacentes.

Podemos sustentar que a história da mulher, ao longo dos séculos, foi sobretudo marcada pela opressão e exclusão. Como afirma Cristo (2001, p. 5):

Ninguém sofre uma opressão tão prolongada ao longo da história como a mulher. Mutiladas em países da África com a supressão do clitóris, censuradas em países islâmicos onde são proibidas de exibir o rosto, subjugadas como escravas e prostitutas em regiões da Ásia, deploradas como filha única por famílias chinesas, são as mulheres que carregam o maior peso da pobreza que atinge, hoje, 4 dos 6 bilhões de habitantes da terra.

A área de estudos sobre gênero, ligada ao movimento feminista, derivou da luta das mulheres pelos seus direitos. Ela equivale segundo Dagmar Esterman Meyer (2012, p. 12) à constituição de um campo de estudos feministas no século XX. A sua emergência corresponde à de uma área de estudos «cujo maior mérito foi exatamente [...] o de colocar as mulheres, seus interesses, necessidades e dificuldades em discussão». Tratou-se, no contexto da emergência desse campo de estudos,

do reconhecimento da necessidade de um investimento mais consistente em produção do conhecimento, como o desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas que tivessem como objectivo não só denunciar, mas, sobretudo compreender explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas. Pretendia-se, com isso, qualificar as possíveis formas de intervenção com as quais se pretendia modificar tais condições. (Meyer, 2005, p. 12,13)

Há que se destacar que foi sobretudo através do trabalho de intelectuais situados no campo de estudos feminista que resultou em grande parte as mudanças no estatuto social da mulher que encontramos na actualidade. É nessa área de estudos, também, que o conceito de gênero foi engendrado, como bem nos mostra Louro.

Surgem os estudos sobre mulher [...] as estudiosas feministas iriam também demonstrar e denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes. Assim os estudos iniciais se constituem, muitas vezes, em descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes instâncias. Estudos nas áreas de Antropologia, Sociologia, Educação, Literatura e etc.

apontam ou comentam as desigualdades sociais, políticas, económicas, jurídicas, denunciando a opressão e o submetimento feminino (Louro, 1997, p. 14-18).

Apesar deste desenvolvimento vertiginoso alcançado pela mulher, por intermédio das suas lutas, ao longo dos séculos, ainda hoje, no mundo e entre nós, aqui em Angola, encontramos mulheres que se encontram subalternizadas, subaproveitadas, (as destinadas a lavar e passar a roupa do irmão que irá à escola), impedidas de alcançar o pleno desenvolvimento de seu ser. O que significa que esta temática é daquelas a ser sempre revisitada. Trata-se, portanto, de um imperativo ético abordar continuamente esta temática pois como afirmam Benevides e Aton um dos critérios hoje utilizados para definir o que é ou não ético é o homem face a realização de suas potencialidades (Benevides e Anton 1987 citado por Veloso, 2014).

Mas afinal de contas o que é Gênero? e como o uso teórico e político deste conceito veio a modificar substancialmente a vida social das mulheres?

O termo gênero foi introduzido na década de 70 nos Estados Unidos por intermédio dos estudos antropológicos. Na Europa em 1972 a inglesa Ann Oakley havia apontado, também, a necessidade de distinguir os termos Macho e Fêmea da palavra gênero consolidando a distinção entre sexo e gênero (Albano, 2006). Como afirma Louro (1997, p. 21) «é através das feministas que a palavra gender passa a ser usada como distinta de sexo».

Gênero é um termo utilizado na área dos estudos feministas para diferenciar o portador do órgão genital feminino e masculino de homem e mulher, respectivamente. Esse conceito serviu basicamente para efectuar a demonstração de que falar de homem e mulher é mais do que referir a biologia, engloba levar em consideração toda uma trajetória social que conforma a anatomia biológica a determinados papeis sociais (Veloso, 2015). O uso do termo serviu aos intelectuais da época para mostrar o carácter fundamentalmente social da diferenciação entre o homem e a mulher.

Seria, portanto, menos na natureza, ou na biologia, que se deveria situar a causa das diferenças entre os homens e as mulheres, mas em processos sociais responsáveis por desenhar os lugares a que mulheres e homens devem conformar-se. O uso teórico e político do conceito de gênero possibilitou evidenciar que mecanismos sociais refinados, sutis, actuavam desde a tenra infância no sentido de conformar a mulher a um lugar de menos valia, lugar este que naturalizado era posteriormente atribuído à natureza biológica da mulher adjectivada de frágil e suas consequências.

Estudos recentes têm operado com o conceito de pedagogias culturais, para mostrar como é que por intermédio de um conceito mais amplo de educação os indivíduos são levados a assumir determinados papéis sociais. O conceito de pedagogias culturais incorpora forças e processos que incluem a Família, a escolarização, a religião, mas que estão muito longe de se limitar a, ou ainda de se harmonizar com estas como os meios de comunicação de massa, o cinema, a música, a literatura, os jogos eletrónicos, a mídia, os chamados grupos de iguais, entre outros.

Isso implica, portanto, em analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais e culturais que produzem e ou educam indivíduos como mulheres e homens de determinados tipos, sobretudo se quisermos investir em possibilidades de propor intervenções que permitam modificar minimamente, as relações de poder de gênero vigentes na sociedade em que vivemos. (Meyer, 2005, p. 12).

Colocar em evidência a construção social da mulher como sexo frágil e a necessidade da busca de vias de solução para contornar esse problema dos quais decorrem prejuízos culturais, sociais e económicos foi o que possibilitou o uso teórico e político do conceito denominado gênero.

Estudos sobre linguagem, por exemplo, demonstraram que desde muito cedo o uso assertivo da linguagem é permitido aos homens e negado a mulheres, como demonstra Lakoff (1973).

Quando crianças, as mulheres são encorajadas a ser “pequenas damas”. Pequenas damas não gritam de modo tão vociferante quanto os garotinhos e são castigadas mais severamente por ter ataques de fúria ou demonstrações temperamentais. Explosões são esperadas e, portanto, toleradas quando vindas de garotinho; docilidade e resignação são as características correspondentes esperadas das meninhas [...] permitir aos homens meios de expressão mais fortes do que estão disponíveis às mulheres reforça ainda mais a posição de poder dos homens no mundo real: com certeza ouvimos com mais atenção alguém que expressa opiniões de modo forte e vigoroso, e é muito menos provável que um falante incapaz - por quaisquer razões - de ser vigoroso ao emitir seu ponto de vista seja levado a sério (Lakoff, 1973 in Fontana e Ostermann, 2010, p. 21).

Esses mesmos estudos mostraram, ainda, que a própria língua é machista por comportar aspectos como «a identificação genérica da espécie humana com o masculino, ele, ou o homem» (Ostermann, 2010, p. 21).

Os estudos sobre gênero ao denunciarem as engrenagens sociais que produziam a invisibilidade da mulher, possibilitaram a criação de mecanismos capazes de eliminá-los e dar

visibilidade a esta. É o que fez, por exemplo a presidente Dilma Roussef, ex-presidente do Brasil, ao orientar e evidenciar a sexualidade na língua, desmachizando-a (perdoem-nos o neologismo). É assim que, por decreto, e para o horror dos especialistas em língua portuguesa) Dilma Roussef passou a ter a sua sexualidade evidenciada, no cargo que ocupava, tendo deixado de ser presidente e tornando-se presidenta.

Essa medida dramática, barulhenta, que consistiu num artifício para retirar o machismo da língua portuguesa constituiu um mecanismo, diremos nós, bastante legítimo para vencer uma das engrenagens sociais que conformam a mulher ao lugar de invisibilidade: a língua. (Veloso, 2015).

Ações isoladas e colectivas contra a opressão das mulheres levaram a uma cada vez maior visibilidade da mulher no mundo. Do desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas, com o objectivo não apenas de denunciar, mas sobretudo compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres tinham sido historicamente submetidas, resultou a luta pelo direito ao voto, à educação, ao trabalho, ao exercício da docência, da ciência, a condições dignas de trabalho, etc.

Os trabalhos de homens e mulheres do norte e do sul fizeram com que na contemporaneidade estejamos diante de uma nova mulher, uma mulher que apresenta novos interesses e comportamentos e nesse contexto a educação no sentido amplo do termo joga um papel fundamental, como afirma Bila Sorj (in Araújo e Sscalon, 2005, p. 85).

Supõe-se que as mulheres nessa situação tendam a valorizar mais o trabalho renumerado do que aquelas que se dedicam ao lar, que teriam interesse em valorizar o status doméstico da mulher. Espera-se também que mulheres mais instruídas experimentem trajectórias ocupacionais mais estáveis e valorizadas dos que as menos instruídas. Além disso, estão mais bem informadas e familiarizadas com os novos ideais, favoráveis a igualdade de gênero. Assim, as mulheres mais instruídas apresentariam um maior distanciamento do modelo tradicional de gênero que atribui aos homens o papel de provedor do lar e, às mulheres, o de responsáveis pelos cuidados da família.

Constituíram resultados desta luta, o facto das mulheres desde a segunda metade do séc. XIX, na europa, passarem a ocupar também espaços como escolas e hospitais, tendo suas actividades, quase sempre controladas e dirigidas por homens. Nesse contexto, as suas funções eram geralmente representadas como secundárias ou de apoio.

Segundo Marlise Matos (in Araujo e Sscalon, 2005, p. 99) vem-se assistindo a uma

destraditionalização dos papéis de homens e mulheres o que tem feito com que as mulheres comecem a assumir profissões antes tidas como masculinas e homens a executar tarefas antes atribuídas apenas às mulheres, isso é visto «sobretudo na divisão sexual dos papéis no trabalho doméstico e no cuidado com os filhos e pessoas doentes».

Segundo a mesma autora, continuamos ainda a operar sob a ótica da dominação masculina, mas mesmo assim actualmente, afirmamos nós, já assistimos mulheres a assumirem cargos por intermédio dos quais lideram, controlam e dirigem homens. Hoje, mulheres lideram homens nas organizações, lideram nações.

O facto de ainda existir muita discriminação no que tange a inserção da mulher no mercado do trabalho tem levado a que esforços sejam feitos por organizações internacionais para fomentar a inclusão de mulheres nas empresas, bem como melhorar as condições de sua inserção nas organizações.

Em um artigo intitulado “A importância da igualdade de gênero” Achim Steiner e Phumzile Mlambo Ngcuka sustentaram que a paridade de género é um imperativo económico e moral. Segundo os autores, organizações internacionais realizaram pesquisas que mostram que a contratação de mulheres melhora a saúde financeira das empresas.

Os autores mostraram que um relatório de 2015 do Instituto Global McKinsey concluiu que, se mulheres e homens tivessem um papel idêntico no mercado de trabalho, vinte milhões de dólares seriam adicionados à economia global até 2025 e, também, que empresas com maior igualdade de gênero, são mais inovadoras, generosas e lucrativas (Ngcuka, Steiner, 2018).

Com apoio da PNUD foi lançado o selo da igualdade de gênero, uma iniciativa que certifica empresas que eliminaram diferenças salariais entre homens e mulheres, aumentaram o número de mulheres em cargos de decisão e trabalham para erradicar o assédio sexual no trabalho.

Um exemplo de empresa que já se beneficiou desta iniciativa foi a estatal chilena de mineração de cobre, a Codelco (Ngcuka, Steiner, 2018). A Codelco aumentou o número de empregadas e ao mesmo tempo, aumentou a produtividade (ibidem).

A literatura, consultada sobre o tema, como a de Meyer, mostra que governo, família, instituições de ensino, organizações religiosas, mídia, fabricantes de brinquedos e de jogos electrónicos, cineastas, e outros, devem envidar esforços no sentido de empoderar mulheres,

pois fazê-lo constitui um imperativo ético e económico. (Meyer, 2005).

Para dar continuidade à luta pela igualdade de gênero e emancipação das mulheres é preciso que, cada vez mais, matérias relacionadas a questão do gênero constem nos livros de ensino primário e segundo ciclo, que este tema esteja presente nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento (ainda que sob a forma de disciplinas ou seminários optativos), que no contexto do ensino primário e médio os professores façam dinâmicas com os estudantes que os permitam reflectir sobre o tema.

Que no contexto do ensino superior ações de extensão possam servir não só para levar este debate às comunidades como, inclusive, para empoderar mulheres em todos os contextos.

Datas alusivas à mulher, como o dia internacional da mulher, o dia da mulher africana e o dia das mulheres e meninas na ciência devem ser utilizadas para promover debates palestras, mesas redondas, etc.

Uma especial recomendação às famílias é a de que eduquem as mulheres para funções socialmente relevantes. Para que o consigam é preciso que as insiram nos espaços de educação formal (instituições de ensino), pois esta é a condição para que se possam efectivamente profissionalizar, obter autonomia, condições dignas de trabalho e de vida.

Na actualidade dos estudos sobre género, o que mais se destaca sobre o assunto vem de África, do trabalho da nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí. A autora do livro *Gender epistemologies in Africa: gendering traditions, spaces, social institutions and identities* (2011).

No âmbito do diálogo Norte-Sul sobre a temática, a autora supracitada sustentou nesta obra que na cultura Yórubá o conceito de género é dispensável para se pensar a condição da mulher porque as relações de poder, em sua cultura, não são baseadas no sexo, mas em outros elementos como a antiguidade e a linhagem.

Sustentou a teórica, ainda, que é preciso que se descolonize a abordagem da mulher em África pois os conceitos importados de outras culturas constituem cobertores curtos para analisarem os fenómenos da cultura africana.

Surge, portanto, nos desenvolvimentos recentes sobre esta temática o que estamos a ousar batizar de uma abordagem africanista da condição da mulher.

A partir do relevante trabalho desta autora, hoje não se pode mais falar em mulher e

sim em mulheres, não se pode mais falar em feminismo e sim em feminismos. Foi sobretudo o trabalho desta autora que fez com que actualmente, como demonstra Mazariegos, conte-se cada vez mais com «antropólogas e outras cientistas sociais que desenvolvem estudos para entender as relações entre o universo das mulheres e o universo dos homens, a partir de perspectivas de outros povos que não são ocidentais» (Mazariegos, 2011, p. 120).

O trabalho da nigeriana Oyèrónké Oyěwùmí (2011) tem obtido reações dos pares ao redor do mundo devido a pertinência de suas alegações. Concordamos com a autora que é preciso descolonizar África e que o caminho para esta efectiva descolonização é que esta possa construir uma narrativa sobre si, o que inclui as suas mulheres.

A voz desta autora junta-se ao clamor de uma série de outros autores que apontam para a construção de saberes endógenos como o caminho para reconstruir as sociedades africanas e para que a África não continue desconhecida a si própria. A luta contra o eurocentrismo africanista por intermédio da produção de saberes endógenos, capazes de intervir sobre a visão deformada sobre a África e sobre as mulheres africanas forjada exogenamente e seus efeitos, é a única forma de superar o desconhecimento de África segundo esses autores (Ela, 2013, Kajibanga, 2008, Veloso, 2023).

Foucault em a *Microfísica do poder* (1979) sustentou que o poder é exercido nos interstícios dos discursos. As *palavras e as coisas* (1981) ou *A Ordem do discurso* (1996) esse autor mostrou-nos que a linguagem não é simples meio de expressão ou de comunicação, mas uma dimensão constituinte da realidade humana e que é por intermédio do discurso (que não se sobrepõe as palavras, incluindo a dimensão não verbal) que as relações de poder são estabelecidas e exercidas na microfísica do cotidiano.

Foucault (1979) em seu trabalho realizado no sistema carcerário em que criou condições para que os presos pudessem falar (em que equivaleu a emergência das falas desses presos a um confisco, ainda que momentâneo, do discurso hegemônico) afirmou que uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si e ao fazê-lo, dizemos nós. O autor apontou também um caminho para o empoderamento para a África: a construção de uma narrativa de si. Tal caminho é o «da reemergência [...] do reaparecimento desse saber, ou desses saberes [...] desqualificados» (Foucault, 2002, p. 82).

Tal caminho também nos foi apontado, em outras palavras, por Agostinho Neto (1974, p. 20) por intermédio de seu poema situado no livro *Sagrada Esperança*, denominado

“Havemos de voltar”. O caminho apontado é de que voltemos «às nossas lavras, às praias, aos nossos campos [...] às nossas tradições [...] nossa terra, nossa mãe», ou seja, que retornemos a essa África descrita por Cheik Anta Diop (1959) como potente e feliz.

Esse mesmo caminho, também foi nos apontado, ainda, por Martin Luther King no discurso que pronunciou no Alabama quando nos orienta a gerar «uma nova imagem que seja mais forte do que o nosso adversário e [...] ilumine a grande escuridão» (King, 2014).

É importante assinalar que para Foucault, como bem mostra Machado (2006, p. 171), o poder pode ser exercido de forma negativa (a destruir, a inviabilizar) como também de forma positiva (a gerar, a produzir), o poder «é luta, confronto, relação de força. [...] não é um lugar que se ocupa, nem um objecto que se possui. Ele se exerce e se disputa. E não é uma relação unívoca, unilateral, nessa disputa ou se ganha ou se perde».

Concordamos que é esse caminho, que consiste em fazer resistência ao saber hegemônico que é o de, em última instância, exercer uma espécie de contra-poder (esse caminho que implica em produzir e gestar recursos de poder), é o que nos permitirá conhecer África, bem como as mulheres deste vasto território.

Por outro lado, não acreditamos que possamos ou mesmo devamos deitar fora a longa tradição dos estudos sobre gênero, até porque não acreditamos que quando falamos de africanos estamos a falar de uma instância pura que não comporta nenhuma influência do mundo ocidental. O que queremos dizer com isso – e estamos a utilizar as contribuições da psicanálise (Souza, 2018) para sustentar esta posição – por mais desagradável que possa parecer aos africanos comportar traços do algoz ou do colonizador, que os africanos também são um pouco que seja ocidentais.

Isso significa dizer que nos séculos em que o estrangeiro ocupou o solo africano, os africanos foram afectados, no sentido de que incorporaram as estruturas mentais próprias aos colonos. Por isso não ser raro encontrarmos africanos extremamente racistas (Carvalho, 2014), racismo que tem por objectos homens e mulheres de sua própria etnia, e também machistas, no contexto dos países africanos. O que os referidos africanos acima fazem é reproduzir as estruturas mentais do colonizador deixadas em África e por eles incorporada, estruturas provenientes de séculos da presença do colonizador em seu seio.

A psicanálise mostra que os seres humanos se estruturam a partir de um processo denominado de identificação (Freud, 1923), que consiste em assimilar, a partir da convivência

com o outro, as características deste outro adquirindo-as (no caso as do colonizador).

Portanto, se para algumas situações ou grande parte delas em África as teorias baseadas em gênero são dispensáveis, como afirma e com toda a razão e legitimidade Oyèrónké Oyěwùmí (2011), existem outras em que estas devem e podem ser aplicadas e usadas. A luta a favor da emancipação da mulher é enorme e sua pertinência continua muito necessária, o que faz com que não possamos prescindir de nenhuma arma que possamos usar nesta árdua e inacabada batalha.

Seguindo a recomendação de Oyèrónké Oyěwùmí (2011), a última etapa de nosso trabalho consistirá em fazer o exercício de delimitar algumas das especificidades da trajetória da mulher angolana que a diferenciam das mulheres do ocidente. De facto, a história da mulher angolana difere das ocidentais em pelos menos três aspectos com relação aos quais passaremos a discorrer.

O primeiro dos aspectos é o facto de existir na cultura angolana a linhagem matrimonial, lado a lado, com a linhagem patriarcal. Portanto, a presença desta estirpe de linhagem já pressupõe um empoderamento da mulher nesta cultura.

De acordo com o investigador senegalês Cheik Anta Diop, em “Nations Negres et Culture”, a falta de princípios de horizontalidade na relação entre homem e mulher, não faz parte da tradição africana [...] Se em alguns povos se detectam formas mitigadas do regime patriarcal, se deve à influência do Islamismo e do Catolicismo, diz-nos também o Pe. Raul Ruiz Asúa Altuna, citando Cheik Anta Diop, no seu livro “Cultura Tradicional Banto”. O berço meridional é caracterizado por uma descendência matrilinear, que atingiu a Etiópia, a Líbia, o Egipto e a África subsahariana. Os impérios do Ghana e do Mali adoptaram esta tradição, tal como confirmam os escritos do tunisino Ibn Khaldun (1332-1406). Na tradicional organização social africana, segundo Diop: A família é matriarcal com descendência uterina (Zau, 2017, p.1)

A presença de indivíduos com sobrenomes femininos (Helena, Josefina, Isabel, etc.) retrata bem o poder desta linhagem e como esta se faz presente no seio da sociedade angolana. Portanto, no seio da sociedade angolana não existe apenas o domínio do patriarcado como no ocidente, este convive lado a lado, (no sentido de que divide o seu poder com) a linhagem matriarcal e segundo Cheik Anta Diop (1979) esta é a linhagem originária dos povos de África, sendo a patriarcal secundária e adquirida por influências externas como bem demonstra Felipe Zau no trecho acima. Esse traço em si já difere em muito das culturas em que a mulher angolana e a mulher do ocidente encontram-se inseridas.

Esse traço pode ser o que explica o facto de uma sucessão de mulheres terem liderado

reinos ao longo da história de Angola. Ele reflete o poder que na cultura originária de África, a mulher possui.

Há, todavia, a salientar, na história de Angola, o papel histórico de mulheres como Njinga Mbandi, no reino do Ndongo e de Matamba; de Lueji, no reino da Lunda, de Kimpa Vita, no reino do Kongo, de Danda Candundo e, ultimamente, da rainha Nhacatolo, ambas associadas ao grupo etnolinguístico Nganguela, grupo societal onde se destacava a existência de uma ginecocracia como organização social. (idem)

Um segundo aspecto que diferencia a história das mulheres angolanas das das ocidentais é o binómio ambiente doméstico-mulher/ambiente externo ao doméstico-homem. Diz a literatura que versa sobre a trajectória da mulher ocidental que só a partir da década de 50, as mulheres começaram a sair do ambiente doméstico e começaram a ocupar os espaços profissionais, pois diferente da mulher do ocidente a mulher angolana sempre trabalhou e contribuiu para a economia familiar com o trabalho que efectuava nas lavras. (Tchinkanha, 2011). O que significa afirmar que em Angola as mulheres em sua maioria sempre trabalharam lado a lado com os homens.

Desde os primórdios da humanidade, o cultivo de plantas é conhecido pelo homem. O continente africano, berço da humanidade, também é o berço da agricultura. O Egito Antigo produzia trigo para consumo de seus habitantes e exportava o excedente aos povos vizinhos, entre eles, os gregos e romanos. Salienta-se que a mulher africana foi a precursora da agricultura, pois ao homem coube a tarefa de caçar e coletar [...]. Os africanos subsaarianos praticavam a rotação de cultivos [...]. A agricultura angolana apresentou características próprias [...]. As roças eram trabalhadas pelas unidades familiares, sendo que a produção destinava-se ao consumo e o excedente era comercializado ou utilizado como troca. (Costa, Fiabiani, 2013, p. 1).

Um outro binómio próprio da sociedade ocidental e que diferencia a trajectória destes dois tipos de mulheres é o binómio mulheres-ambiente doméstico/homens-guerra. Enquanto que na sociedade ocidental as mulheres foram consideradas frágeis demais para participar da guerra, as mulheres angolanas lutaram lado a lado com os homens contribuindo para o processo de libertação do país.

Tivemos muitas mulheres neste processo de libertação colonial, a começar por Kimpa Vita e Nzinga Mbandi, exemplos da resistência do povo angolano à invasão estrangeira, e Deolinda Rodrigues, Lucrecia Paim, Teresa, Irene Cohen e Engrácia, heroínas da luta de libertação do século XX. Foi também neste período, especificamente em 1962, que foi fundada a OMA (Organização da Mulher Angolana) como uma ala feminina do Movimento Popular de Libertação de Angola. (Santos, 2010, p. 42).

Portanto, se em outros contextos constitui novidade o envolvimento das mulheres em assuntos relativos à segurança nacional e à paz (Santos, 1915, Rebelo, 2013), saiba o mundo que no que tange às mulheres angolanas este envolvimento não constitui propriamente algo novo.

As mulheres sofreram as consequências diretas da guerra de maneiras diversas. Além do grande número de mulheres que morreram em consequência de combates, também se reconhece que muitas foram violentadas por combatentes de ambos os lados. Embora os soldados devessem proteger a população, muitos aproveitaram-se de sua posição para subjugar as mulheres. O seu comportamento e o impacto sobre as relações de poder entre os dois sexos talvez tenham posto fim de forma durável na confiança da população feminina nesses soldados. Além disso, as mulheres sofreram em maior proporção com acidentes causados por minas, devido às suas responsabilidades pela coleta de alimentos. Muitas perderam seus maridos e filhos com a guerra, aumentando assim o número de mulheres encabeçando lares. (Ducados, 2005, p. 44).

O caminho para empoderar África e as identidades africanas deve consistir em que os africanos façam o exercício de narrar a sua própria história. Trata-se de uma estratégia que possibilitará o empoderamento de África.

Ferreira (2004, p. 70-84) faz referência a quatro estágios do processo de desenvolvimento da identidade do negro, situando como o primeiro, que denomina de Estágio de submissão, àquele em que o negro se apoia «em uma concepção de mundo e perspectiva histórico-cultural eurocêntrica»; o segundo, que designa de estágio de impacto e que se caracteriza por um abandono do estágio de submissão; o terceiro nomeado de Estágio de militância cuja principal característica é a construção de uma identidade afro-centrada; e finalmente o quarto denominado de Estágio de Articulação. Nesse último estágio de desenvolvimento e evolução da identidade do negro, este adquire “uma nova identidade” que se caracteriza por comportar “recursos de defesa”, “um sistema de censura” e “a consciência da importância das matrizes africanas constituintes de sua identidade”.

Cremos que construir uma narrativa sobre si, seja a via por intermédio da qual os africanos conseguirão restituir a história às sociedades africanas, caminho que bem recomendou Jean-Marc Ela (2013), para empoderar África e as identidades africanas.

Para finalizar este tópico é necessário, ainda, frisar que as mulheres angolanas também sempre ocuparam lugares de liderança e de tomada de decisão com relação aos rumos da nação, não permanecendo a sua actuação em papéis ditos femininos e minorizados como

bem afirma Silvane Araújo.

Apenas este exercício pode colocar os africanos na frente, em vez de mantê-los na cauda do desenvolvimento, lugar comumente atribuído e quase sempre frequentado por estes, no contexto da literatura nórdica.

As mulheres angolanas, que vislumbraram uma Angola livre, integraram as lutas acreditando que ao lado de seus companheiros pudessem fortalecer um território independente e livre do colonialismo, entretanto, seu primeiro fronte não foi a luta armada em si, mas os enfrentamentos aos seus companheiros e companheiras, não restringindo sua atuação apenas aos papéis dito femininos e menorizados por aqueles que também buscavam a liberdade do povo. Instilados os ideais de independência, mulheres africanas se incorporaram nas frentes de batalha. (Araújo, 2022, p. 7).

Por falar em ocupar lugares na dianteira, daremos continuidade a esse texto fazendo a demonstração de que olhar para África e mais precisamente para Angola, fora das lentes do discurso dominante implica em, forçosamente, reconhecer África e mais especificamente Angola como o berço tornado invisível do afro-feminismo.

Os estudos já demonstraram que África é o berço da humanidade (Diop, 1979). Neste texto, faremos a nossa parte para demonstrar mais uma das facetas invisibilizadas de África, que é a de ser o berço tornado invisível do afro-feminismo. Defenderemos neste texto que, na linha do tempo do afro-feminismo, o marco inicial deve ser situado em África e, para fazer esta demonstração, apresentaremos a trajetória da afro-feminista conhecida como rainha Nzinga Mbandi. É uma afro-feminista cujas realizações levaram o seu nome para além das fronteiras do seu país de nascimento (Angola), tornando-a internacional.

Como já apontamos, a base das civilizações africanas é matriarcal. Ao contrário do patriarcado de origem ocidental (em que os homens brancos e heterossexuais têm supremacia sobre as mulheres, as crianças, os não-brancos e os pertencentes a minorias sexuais), a estrutura matriarcal caracteriza-se pela existência de relações horizontais entre homens e mulheres.

Acreditamos que o “poder” de Nzinga Mbandi e das diversas outras heroínas angolanas provém desta cultura e deve servir de inspiração para as mulheres africanas e para as mulheres em geral.

Ela é a rainha que liderou a nação angolana e resistiu ao poder colonial, comandando tropas compostas por homens e mulheres. Apresentamo-la porque ela e outras da sua espécie

que pegaram em armas e lideraram ou se juntaram aos homens na luta pela libertação africana atestam que a génese do afro-feminismo está em África, e não teve sua origem nos Estados Unidos na década de 70, como afirma o discurso dominante.

Nascida em 1583 e falecida em 1663, Nzinga personificou o símbolo da resistência aos colonizadores no contexto da guerra de independência de Angola. Entre as façanhas da rainha, destaca-se a ocasião em que foi recebida pelo colonizador português (sentado no seu luxuoso trono). Tendo sido convidada a sentar-se no chão, a rainha rapidamente pediu a um dos seus criados que se abaixasse, para que sentada no seu dorso pudesse ficar frente a frente com o seu algoz, nivelando assim as posições de poder (Pantoja, 2000).

Popularmente conhecida como Rainha Jinga ou Rainha Ginga, ou como Dona Ana de Souza pelos portugueses, nome pelo qual é conhecida Nzinga Mbandi Kia Mbandi, soberana dos reinos do Dongo e Matamba, desde 1623 até ao fim da sua vida, no território da atual Angola. Filha de Ngola Mbandi Kiluanji, em 1617 disputou o trono do Ndongo com o seu irmão mais novo ou "meio-irmão", que, tendo vencido a disputa, foi entronizado com o nome de Ngola Mbandi. Em 1622, foi enviada a Luanda para negociar um tratado de paz com o governador português João Correia de Souza, onde permaneceu cerca de um ano, período durante o qual recebeu também os sacramentos do batismo católico e o nome cristão de Ana de Souza. Após o seu regresso a Dongo, com a morte de Ngola (seu irmão mais novo), assumiu o trono, que ocupou durante cinco anos, quebrando não só os tratados assinados com os portugueses, como o pacto do batismo cristão, mas também bloqueando as rotas comerciais que conduziam a Luanda. Atacada pelos portugueses, refugiou-se nas ilhas do rio Kwanza e, nos anos 1626-1627, instalou-se no reino de Matamba, onde passou a comandar grupos de guerreiros Imbangala e a liderar a guerra contra os portugueses (UFRGS, 2017).

Esta é a mulher retratada no filme da NETFLIX “A Mulher Rei”. É a mulher que, apesar de ter tido o seu poder questionado pela coroa portuguesa (que alegava que não podia representar o seu povo pelo simples facto de ser mulher), reivindicou para si o direito de exercer o poder, de liderar o seu povo como qualquer homem (prerrogativa que só pertenceria aos homens segundo a coroa portuguesa), ou seja, ousou reivindicar, já naquela época, a tão preciosa igualdade de género.

Conclusão

A invisibilidade de África não resulta das características inatas da população africana, que seria naturalmente improdutiva em contraste com a população caucasiana, como a

narrativa do colonizador nos quer fazer crer.

Nunca é demais apontar que neste processo histórico chamado colonização, não foram apenas as terras de África que foram roubadas, mas foi sobretudo o próprio ser do africano que foi adulterado, na medida em que passou a ser narrado pelo colonizador como inferior e improdutivo. O mais grave é que há um segundo momento nesta horripilante trajectória em que o negro passa a se identificar com essa narrativa que o toma como objecto, a negar-se (as suas raízes, a sua estética, as suas tradições) e a desenvolver o colorismo (processo em que o próprio negro passa a discriminar pessoas negras) e o que se tem nomeado de Eurofilia (o desejo de ser e adotar a cultura caucasiana). Neste último caso, trata-se de uma situação em que, como num processo similar ao da Síndrome de Estocolmo, o sequestrado numa estranha perversão apaixona-se, passa a adorar, o sequestrador.

É preciso assinalar que se trata, nessa narrativa do colonizador, da construção de uma falsa realidade que, de facto, toma o lugar da verdadeira realidade, inviabilizando a segunda, ou seja, a original. É por isso que é muito necessário gerar conhecimento sobre África a partir dos africanos, a partir de sua realidade original, sendo a nosso ver este um dos caminhos privilegiados para descolonizar os saberes.

[...] trata-se de fazer o caminho inverso, o de substituir a falsa realidade pela realidade verdadeira, possibilitando que esta rivalize, se apresente como uma alternativa, em suma, dispute poder com as narrativas utilizadas para subjugar povos, torná-los inferiores, dominá-los. Fazer isso implica em aprender a produzir saber à margem das lentes dos discursos dominantes, fora das suas lentes, o que implica em contribuir “para a construção de um mundo decolonial e antinecropolítica” (Veloso, 2023, p. 67).

Tal como a história das mulheres africanas permaneceu desconhecida porque confundida com a narrativa sobre as mulheres ocidentais, há toda uma África desconhecida à espera de ser descoberta através da produção intelectual dos seus filhos. Uma África à espera de ser resgatada do olhar e da narrativa deformante do estrangeiro. Esta perspectiva que invisibiliza ou subalterniza o conhecimento, a beleza, as capacidades, as competências, em suma, o poder das africanas e dos africanos e na nossa perspectiva, este resgate só é possível através da produção de conhecimento endógeno, o que fazemos ao publicar este artigo.

Resta-nos dizer, ainda, que sobre o berço invisibilizado do afro-feminismo, referimos Angola, que é um país em que, sim, se fala português, mas em que também se fala Kikongo, Kimbundo, Tchokwe, Umbundo, Kwanyama, Nhaneca, Fiote, Nganguela (para citar as mais

faladas) e todas as outras línguas originárias pré-existentes e que coabitam com o português neste vasto território denominado Angola.

Referências bibliográficas

- ALBANO, R. (2006). Estudos sobre gênero ao longo da história, Piauí: PPGED- UFPI.
- ARAÚJO e SCALON (Orgs) (2005). Gênero, família e trabalho no Brasil, R.J.: Editora FGV.
- ARAÚJO, S. G. S. (2022). Contribuições das mulheres nas frentes de batalha da independência à luz da literatura. Disponível em https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2731/1/2022_arti_silvanearaujo.pdf. Acesso em 02/02/2024.
- BEAUVOIR, S. (1980). O segundo sexo. Vol. I e 2, Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- CARVALHO, P. (2014). Racismo enquanto teoria e prática social, in SERRA (Org.) O que é o Racismo? Cadernos de Ciências Sociais, Lisboa, Escolar Editora.
- CASAGRANDE et all. (2004). Mulher e a ciência; pioneiras em ciências da natureza. Cadernos de artigos sobre gênero e tecnologia, v.1, n.1, p. 3-14.
- CHRISTO, C. A. (2009). Marcas de Batom. Revista Caros Amigos, 2001. Disponível em <http://pensocris.vilabol.uol.com.br/feminismo.htm>). Acesso em abril de 2009.
- COSTA, C. M., FIABANI, A. (2013). A agricultura angolana e a horticultura quilombola. Anais, Salão internacional de ensino e pesquisa, extensão, v. 4, n. 2, 15 de Março.
- DIOP, C. A. (1979). Nations nègres e culture. De la Antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique noire d'aujourd'hui, Paris: Présence Africaine.
- ____ (1959). L'Unité culturelle de l'Afrique noire, Paris: Editora Presence Africaine.
- DUCADOS, H. (2025). A mulher angolana após o final do conflito. Disponível em <http://www.c.r.org/accord/ang/imagos/dancing-g>. Acesso em 30/06/05.
- ELA, J. M. (2013). Restituir a história às sociedades africanas/promover as ciências sociais na África Negra, Luanda: Edições Mulemba; Mangualde: Edições Pegado.
- FERREIRA, R. F. (2004). Afrodescendente/Identidade em construção, São Paulo: Educ; R.J.: Pallas.
- FONTANA, B., OSTERMANN, H. (Orgs) (2010). Linguagem, Gênero e sexualidade. Clássicos traduzidos, S.P.: Parábola Editorial.
- FOUCAULT, M. (2002). Em defesa da sociedade. Curso no College de France, S.P.: Martins Fontes.
- ____ (1996). A ordem do discurso, S.P., Loyola.
- ____ (1981). As palavras e as coisas, S.P., Martins Fontes.
- ____ (1979). Microfísica do Poder, R.J., Editora Graal.
- FREUD, S. (1976). O Ego e o ID, in Obras completas, v. XIX, Edição Standart Brasileira, RJ: Editora Imago.
- KAJIBANGA, V. (2008). Saberes endógenos, ciências sociais e desafios dos países africanos, in Saberes endógenos e novas epistemologias em África, Revista Angolana de Sociologia, Mangualde: Edições Pegado.
- KING, M. L. (2015). Discurso na cidade de Alabama, in SELMA/Uma luta pela igualdade (Filme), NY: David Lowy HD.

- LOURO, J., PELIGRE, J. Goellner, S. (Orgs) (2012). *Corpo, Gênero e Sexualidade/Um Debate Contemporâneo na Educação*, Petrópolis, R.J.: Vozes.
- MACHADO, R. (2006). *Foucault a Ciência e o saber*, R.J.: Jorge Zahar.
- MAZARIEGOS, D. (2011). *Antropologia do gênero ou antropologia feminista*, in Mulemba Revista Angolana de Ciências Sociais, Luanda: FCS/UAN.
- MEYER, D. E. (2005). *Gênero e educação: teoria e política in corpo, género e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*, in LOURO Guacira Lopes, FELIPE Jane, GOELLNER Silvana Vilodre (Orgs), 8ª ed., Petrópolis, R.J.: Vozes.
- NGKUKA, P., STEINER, A. (2018). *A importância da igualdade de gênero*, in Valor Económico, Luanda, Março.
- OYĚWÙMÍ, O. (2011). *Gender epistemologies in Africa: gendering traditions, spaces, social institutions and identities*. New York: Palgrave Mcmillan.
- PANTOJA, S. A. (2000). *Nzinga Mbandi, Mulher, guerra e escravidão*, Brasília: Thesaurus.
- REBELO, T. R. (2013). *O equilíbrio de gênero nas operações de paz*, in Revista de estudos femininos, vol. 21, Florianópolis, Setembro/Dezembro.
- RODRIGUES, A., ASSMAR, E., JABLONSKY, B. (2002). *Preconceito, Estereótipos e Discriminação*, in Psicologia Social, R.J.: Vozes.
- ROUSSEAU, J. (1973). *Emílio ou da educação*, ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- TCHIKANHA, M. C. (2020). *Mulher, trabalho e agricultura: o caso do planalto central em Angola*. Disponível em [Repositório.utl.pt/handle/104005/4474](https://repositorio.utl.pt/handle/104005/4474). Acesso em 20/09/2020.
- SANTOS, C. (2015). *Leitura de gênero sobre os estudos de segurança internacional*, in Conjuntura global, v. 4, n. 2, 2015, p. 171-184.
- SANTOS, J. T. (1996). *Os valores e a mudança*, in Psicologia e ética - Colóquio Europeu de Psicologia e ética. Lisboa. ISPA, p. 181-184.
- SANTOS, V. I. (2010). *A situação da mulher em Angola: um olhar crítico*, in portal metodista dos periódicos científicos e académicos. Disponível em [metodista.br/revistas - ims/idem.phpMa/article/2010](https://metodista.br/revistas-ims/idem.phpMa/article/2010). Acesso em 19/09/2020.
- SOUSA, N. S. (1983). *Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, R.J.: Edição Graal.
- UFRGS/Universidade Federal de Rio Grande do Sul (2017). *PIC - Biografias de mulheres africanas*. Disponível em [metodista: https://www.ufrgs/africanas/Nzingambandi-1583-1663](https://www.ufrgs/africanas/Nzingambandi-1583-1663). Acesso em 2023.
- UNESCO (2000). *Peril and promise: higher education in developing countries report*, Washington.
- VELOSO, HCGF. (2023). *Ancestralidade, antiracismo y actualidades*, in Boletim do grupo de trabalho afrodescendências e propostas contra hegemónicas, Buenos Aires: CLACSO.
- ____ (2015). *Afectividade, Identidade e Gênero: a perspectiva freudiana*, in Lucére- Revista Académica da Universidade Católica de Angola, Luanda: Leya, S.A.
- ____ (2014). *A ética como instrumento de gestão*, Luanda: Edições Mulemba; Mangualde: Edições Pegado.
- ZAU, F. (2017). *A mulher como factor de democratização e desenvolvimento no mundo*. Disponível in [Jornal de Angola.sapo.ao/opinião/artigos](https://jornal.de.angola.sapo.ao/opinião/artigos). Acesso em 20/09/2020.

Repensar um novo método antropológico em Angola

BORTOLAMI GABRIELE*

Novo método antropológico em Angola

Etnografia angolana

O trabalho do campo abrangeu todos os principais grupos étnicos e áreas urbanas multiétnicas de Angola. O trabalho de campo é conhecido pelos africanos mais instruídos até pelos não instruídos nas áreas étnicas e nas cidades onde os pesquisadores realizaram trabalhos de campo, às vezes repetidamente, por mais de duas décadas. Durante esse período, os angolanos nessas áreas desenvolveram seu próprio entendimento do que era a antropologia e seus próprios modos de acomodar ou resistir à pesquisa. Essas experiências históricas tiveram um efeito duradouro nas atitudes dos angolanos em relação a pesquisas e pesquisadores, mesmo no período pós-colonial.

O segundo processo que examino é “africanização”.

[O] processo pelo qual a cultura africana foi reapropriada pelos africanos (governantes e governados) no contexto de um mundo (historicamente) moderno dos estados-nação [...]. O processo pelo qual os africanos pós-coloniais 'digeriram' o legado político deixado por seus conquistadores europeus (Schumaker, 2001, p. 29).

Uma diferença importante entre antropologia e política nesse processo é que a substituição de brancos por locais levou sim a uma nova consciencialização, mas aumentou a criatividade e irromperam novidades que os sistemáticos definem como confusões.

Como na africanização política, a transformação ocorreu principalmente após a independência, mas é baseada em precedentes trabalhos dos nacionalistas no final do período colonial, quando eles participaram activamente da coprodução do conhecimento cultural.

A antropologia tornou-se africanizada no decorrer do trabalho de campo e nas interações que compõem os processos do trabalho de campo; a antropologização da África, seria o trabalho dos antropólogos de transformar descrições da vida cotidiana em teorias sobre cultura humana e organização social. A história do trabalho de campo, no entanto, conta uma história diferente, com ênfase na africanização – a formação dos métodos e teorias da

* Professor da Universidade Agostinho Neto, Angola

antropologia pela África, pelos africanos e por outros que vivem e trabalham em África. Quando o êxito esperado é a textualização, ou seja traduzir o trabalho de campo para o texto, podemos ler os textos de uma nova maneira e ver o quanto as teorias e os métodos devem ao trabalho de campo.

Os clássicos métodos de pesquisa

Obrigado a recorrer directamente às fontes nas quais a realidade humana se exprime, o antropólogo é o primeiro a elaborar métodos de investigação directa. Nos primórdios da antropologia os etnógrafos se apresentavam como estudiosos de campo observando e descrevendo grupos humanos exóticos, hoje o antropólogo se configura como pesquisador e estudioso das sociedades modernas globalizadas (Appadurai, 2001).¹ Portanto deste ponto de vista, deve dar sua contribuição científica para o conhecimento antropológico daquilo que é fortemente necessário no presente.

Método funcionalista

Uma pesquisa bem sistematizada deve espelhar as discussões académicas feitas com equipas de antropólogos que regem o trabalho, tanto teórico quanto etnográfico conduzido no campo, independentemente de qualquer coisa que não seja evidência objectiva apurada numa constante e continua observação. Os resultados constituem o corpo dos dados etnográficos recolhidos e confirmam a escolha de que a melhor abordagem para o estudo de campo deve passar pelo método funcional. Os factos da vida familiar e social de Akwakimbundo, Ovimbundu, Bakongo são a extensão dos laços de parentesco que vão além da família e consideram os grupos familiares na sua integração com o sistema de linhagens seguindo um padrão universal de parentescos apurado depois de numerosas amostras que, com mudanças mais ou menos significativas, existem em todas as sociedades angolanas. As observações colectadas acabam por corresponder à imagem do parentesco doutras sociedades, onde o antropólogo passou fazendo trabalho de campo. Exemplos deste método podemos encontrá-los nos *Tikopia* de Firth (Firth, 2006)², nos *Etudes Bakongo* de Van Wing,

¹ Appadurai, A. (2001). *Modernità in polvere. Dimensioni culturali della globalizzazione*. Roma: Meltemi.

² Firth, R. (2006). *Noi Tikopia*. Roma: Laterza.

(Van Wing, 1959)³ aos *Bochimanes !Khu de Angola* de Guerreiro, (Guerreiro Viegas, 1968)⁴ finalmente, ao que foi descoberto por Redinha entre as populações, culturas e etnias de Angola (Redinha J. , 1974).⁵

Método biográfico

Às vezes as interpretações e até algumas críticas enfatizadas pelos antropólogos coloniais revelam abordagens ao estudo no campo onde o método biográfico é bastante evidente, ou seja, concentrando toda a atenção na amostra, a recolha de dados tem como ponto focal o indivíduo considerado no seu crescimento. São levados em consideração o comportamento referente aos membros duma etnia e sua subsequente transformação em configurações que definem os grupos sociais.

Há abordagens diferentes que não necessariamente se excluem uma com a outra.

Método das histórias de vida

As possíveis ‘histórias’ de vida do indivíduo são representativas pois é a história que pode ser melhor estudada empiricamente e que pode nos ajudar a lançar um olhar esclarecedor sobre a natureza do parentesco, sobre um e outro aspecto da cultura material, sobre as actividades laborais bem como as mudanças operadas na cultura local influenciada por processos globais.

Método dinamista

Mas, mesmo assim, a abordagem da antropologia dinâmica estuda em toda a sociedade e cultura esses aspectos, a partir da organização social e do ambiente material que são relevantes para o problema dos condicionamentos pessoais e, portanto, para a extensão do grupo. Se negligenciamos os aspectos dinâmicos da cultura pretendendo focar e observar a cultura como algo de seguro, estável, estático, fixamente repetitivo corremos o risco de perder a extensão do campo simbólico dos significados e isso nos leva a vários conceitos errôneos. Quando nos baseamos em terminologias classificatórias, como “*ngudi a nkazi*” e “*sé dya mwana*”, “*mpangi*” e “*nsanga*”, “*mbut’a yakala*” e “*nkazi a makanda*” juntamos grupos

³ Wing Van, J. (1959). *Étude Bakongo. Sociologie - Religion et Magie*. Bruxelles: Desclée de Brouwer.

⁴ Guerreiro Viegas, M. (1968). *Bochimanes !Kung de Angola*. Lisboa: Junta de investigação do Ultramar.

⁵ Redinha, J. (1974). *Etnias e Culturas de Angola*. Luanda: Instituto de Investigação Científica de Angola.

inteiros de parentes sem distinção.

De facto não existem grupos que vivem fora do seu contexto social e cultural. Há um processo diacrónico de achegas simbólicas mesmo na terminologia das autoridades tradicionais, que revela toda uma série de passagens, nas quais novos usos, novas metáforas são adquiridos, enquanto os antigos são refuncionalizados e assimilados a novas instâncias, situações e desafios que continuamente se põem na vida. É a dimensão histórica do presente que modifica as expectativas, as atitudes emocionais e até os aspectos legais fazendo-os transitar por usos linguísticos e simbólicos. O método da antropologia dinâmica é, portanto, o complemento indispensável ao estudo resumido e preliminar dos produtos culturais, em vez de uma 'abordagem estática', pré-determinada estandardizada numa tipologia.

O contexto socio-cultural

O mesmo se aplica a todos os outros aspectos da cultura africana. No entanto, não há dúvida de que os dados relativos a genealogias, contextos socioculturais e retrocessos históricos devem ser coletados antecipadamente. Mas sem ter em conta as numerosas interações que continuamente modificam o panorama da pesquisa projectando-a no contínuo mudar das situações dinâmicas corre o risco de ser somente fruto de elucubrações e necessidades criativas de quem pretende compreender, mas não tem sistema. No entanto, porém, é bom introduzir perspectivas sincrónicas com grande competência histórico-formal. Mas corremos o risco de discordar por serem fruto de suposições e considerações com pouca cientificidade que não alcançam resultados essencialmente válidos.

No método que propomos, que aliás não é novidade, ao testemunho dos factos é acrescentada toda uma série de opiniões que os primeiros protagonistas da cultura, os tais ditos nativos por vezes menosprezados, amplamente relatam, descrevem, interpretam e citam.

Apontamentos de campo

Parte do trabalho do etnógrafo também consiste em coletar e documentar suas próprias observações. Isso geralmente é feito através do uso de anotações de campo (diário de campo) –, mas hoje é cada vez mais simples e frequente usar também equipamentos de áudio e vídeo. As notas de campo e as outras formas de documentação devem indicar a data em que a observação foi feita e especificar informações básicas, como o local de observação,

as pessoas presentes, os personagens no contexto, as interações que ocorreram lá e as actividades realizadas.

Essas anotações devem conter tudo o que o pesquisador acredita que vale a pena notar. Existem muitas opções processuais, razão pela qual não é possível fornecer indicações precisas sobre os símbolos, abreviações, horários e locais mais adequados. Às vezes, esquemas e grades mais ou menos estruturados são usados; em outros casos, as notas de campo são produzidas o mais detalhado possível para obter 'descrições densas' do campo. A possibilidade de que as anotações de campo sejam preferidas aos protocolos estruturados depende da questão de pesquisa e da fase do processo de pesquisa em que as observações são feitas. Por exemplo, para observações descritivas, redes estruturadas não devem ser usadas, a fim de evitar restringir a sensibilidade dos observadores na detecção de informações novas e imprevistas. Por outro lado, grades estruturadas podem ser úteis em observações seletivas, para melhor documentar os aspectos relevantes identificados na fase anterior. Uma disposição que pode conduzir a erros graves é o acreditar em tudo aquilo que o campo oferece, portanto ter desconfiança daquilo que aparentemente se apresenta e é socialmente tido como evidente. Há razões que fogem à observação superficial, trata-se de realidades e princípios que o antropólogo, na sua experiência, já constatou e que não podem induzi-lo em erros.

Portanto o antropólogo não se deve surpreender, nem admirar, mas considerar os fenómenos tais como se manifestam, mantendo uma certa distância que é necessária e que o leva a não comprometer-se, apesar do seu esforço ser aquele de participar em pleno nos momentos e tempos da sociedade que é objecto do seu estudo. Após apenas alguns dias no terreno, o etnógrafo consciencioso já terá preenchido várias páginas com notas e memorandos. Em pouco tempo, verá o seu material crescer e, após algumas semanas, um sentimento de perplexidade começará a assaltá-lo: 'o que é que vou fazer com todas estas notas?' O receio de sucumbir perante uma enorme quantidade de notas, folhas de papel e apontamentos é, portanto, justificado pois melhor seria subdividir as notas de investigação etnográfica em notas de observação, notas metodológicas, notas teóricas e notas pessoais que manifestam sentimentos durante a observação e a experiência do observador. Finalmente, as anotações de campo devem incluir considerações, interpretações e análises iniciadas. Deve-se evitar de apertar os observadores a fornecer informações superficiais sobre acontecimentos novos e imprevistos. As anotações de campo também podem conter fragmentos de conversas; neste caso, as palavras expressamente pronunciadas pelas pessoas devem ser relatadas com

precisão. Além disso, são relatados os sentimentos do observador e suas reflexões sobre o significado e a importância do que acontece: sentimentos e reações devem ser apontados assim que experimentados, enquanto o observador ainda estiver em campo.

Análise e interpretação dos dados

Delineados com a pesquisa descritiva os contornos da realidade estudada, o próximo passo consiste em uma análise mais detalhada de alguns de seus aspectos. A perspectiva se estreita cada vez mais sobre os processos e problemas essenciais para a questão de partida. A partir deste trabalho, origina-se uma questão cognitiva diferente daquela em que a pesquisa foi iniciada, sobre a qual, a partir deste momento, será focalizada a atenção. Serve para elaborar uma imagem geral do campo estudado e fornece descrições genéricas e superficiais que são usadas para formular questões de pesquisa concretas e específicas. À medida que a investigação prossegue, as informações coletadas aumentam e passam para a fase final: a de interpretar e verificar os conceitos e categorias elaborados nos estágios iniciais da observação. Nesse sentido, pode ser útil solicitar também *feedback* dos participantes. Parte do trabalho do etnógrafo também consiste em reunir e documentar suas próprias observações. Isso geralmente é feito através do uso de apontamentos de campo. Essas anotações devem conter tudo o que o pesquisador acredita que vale a pena apontar. Existem muitos dados processuais, razão pela qual não podem ser fornecidos em descrições mais precisas sobre símbolos, abreviações, horários e locais mais adequados. Às vezes, esquemas e guias mais ou menos estruturados são usados; em outros casos, as notas de campo são produzidas o mais detalhado possível para obter 'descrições densas' do campo. A possibilidade de que as notas de um sujeito sejam preferidas com relação a protocolos estruturados depende da questão de pesquisa e da fase do processo de pesquisa em que as observações são feitas. Deve-se prestar atenção ao uso acrítico de termos interpretativos, que não são apenas uma expressão do ponto de vista do observador (como, por exemplo, referências a intenções ou significados), que, se não são acompanhados por uma descrição detalhada, correm o risco de ser como o resultado final das interpretações da pesquisa em vez de ser descrições.

Delimitação espacial

Delineados, com a pesquisa descritiva os contornos da realidade estudada, o próximo passo consiste em uma análise mais detalhada de alguns de seus aspectos. A perspectiva se estreita cada vez mais sobre os processos e problemas essenciais para a questão de partida. A

partir deste trabalho, origina-se uma questão cognitiva diferente daquela em que a pesquisa foi iniciada, sobre a qual, a partir deste momento, será focalizada a atenção. Serve para elaborar uma imagem geral do campo estudado e fornece descrições genéricas e superficiais que são usadas para formular questões de pesquisa concretas e específicas. A delimitação espacial ilustra as características geográficas e ambientais do universo da pesquisa. A delimitação temporal refere acerca da história e dos acontecimentos que envolveram os actores no campo.

Verificar as hipóteses

A verificação das hipóteses é realizada no final da coleta de dados e concentra-se em encontrar exemplos dos tipos de práticas e processos identificados na segunda fase. É uma ferramenta que o observador utiliza quando suas perguntas de pesquisa podem ser respondidas apenas através de um aprofundamento rigoroso dos procedimentos de detecção (por exemplo, quando se deseja proceder à verificação de uma hipótese relativa a aspectos bem definidos da interação social). Nesta fase, é fácil para o observador se excluir da participação nas relações sociais observadas e questionar seus interlocutores com um questionário.

À medida que a investigação prossegue, as informações colectadas aumentam e a fase final é a de interpretação e verificação dos conceitos e categorias elaborados nos estágios iniciais da observação. Nesse sentido, pode ser útil solicitar também *feedback* dos participantes.

Instrumentos de pesquisa

Os observadores devem, portanto, ser estratégicos ao tomar notas de campo, decidindo o momento certo para escrever e gravar e realizar o trabalho sem influenciar a participação ou observações.

A documentação das observações também pode fazer uso de auxílios tecnológicos, como gravador, câmara, gravador de vídeo.

A forma, a cultura, não desapareceram apenas por causa dessas transferências forçadas, e ainda não se duvida que é preciso ir lá onde as pessoas vivem para poder conhecê-las e permanecer com elas por um longo tempo. De facto, se Malinowski conseguiu ter uma

boa visão da cultura trobriandense, foi porque ele foi forçado a ficar nestas ilhas por causa da guerra.

Repor os fundamentos da antropologia angolana

As sociedades e culturas angolanas também constituem o objecto específico para a apresentação e o exame dos dados, um meio pelo qual suas próprias teorias e as de outros poderiam ser testadas, e uma vez apuradas as lacunas nas informações reveladas, poderiam ser sugeridos novos caminhos para a pesquisa.

Como antropólogos devemos perceber a importância da antropologia não apenas para o estudo de tradições e culturas angolanas, mas também para a compreensão das sociedades urbanas e globalizadas; nestes últimos anos, autores angolanos dedicaram-se cada vez mais a escrever sobre guerra, nacionalismo, cultura, liberdade e democracia. Devemos participar como estudiosos nos grupos que estavam, e ainda estão tentando formular planos para a reconstrução do pós-guerra e para algum tipo de realização e construção no âmbito das sociedades angolanas. Acerca desses assuntos, nós trazemos não apenas o conhecimento e a objetividade comparativos de cientistas, mas também o próprio humanismo não etnocêntrico na abordagem das sociedades tradicionais. A propensão a enfatizar identidade, cultura e autoridades locais está se afirmando mesmo no campo dos estudos políticos angolanos, tradicionalmente relutantes em levar em consideração qualquer outra abordagem que não seja a centrada nas relações entre governo central e autarquias locais: uma tendência que pode ser interpretada como efeito e um reflexo da crescente heterogeneidade do cenário angolano. Infelizmente, essa inovação, apoiada em um aparato conceitual pouco tocado pela contribuição da antropologia e da sociologia, originou um processo fluido e 'inventado' de identidades e culturas, mediadas por uma antropologia ruim que, através de noções totalizantes propõe uma configuração das relações entre local e global concebidas segundo rígidas linhas de fracturas culturais. Deve-se dizer, passivamente, que essa má antropologia costuma parecer subordinada a uma ideologia neoliberal, destinada a redefinir e analisar o local, a fim de reafirmar a necessidade do governo encarregado de definir o sentido, e as normas que devem sustentar a autarquia local.

A ideia de que Bakongo, Ovimbundu, Akwakimbundu, Tutchokwe, Nganguela, Kwanhama correspondam a totais homogêneos, coerentes, coesos e mais ou menos

harmônicos não é mais plausível: tal concepção descende de um modelo funcional de cultura, identificado com a continuidade de um determinado sistema de valores, normas e comportamentos entendidos como garantias de equilíbrio e da auto-reprodução de uma determinada sociedade. Com Redinha, Estermann, Guerreiro, Martins e Mesquitela Lima tudo parecia regular, agora o conceito de cultura é, se não obsoleto e epistemologicamente ineficaz, certamente precisa ser revisitado e redefinido.

Na opinião de Hannerz, as interconexões culturais estão se estendendo cada vez mais por um mundo que está se tornando «ecumene global» (Hannerz, 2001, p. 283). É bastante claro que o conceito de cultura, nascido em uma época e em um clima dominado pelo nacionalismo deve ser redefinido.

Organização social e familiar e política

A análise antropológica da vida familiar e social é um tópico que deve ser tratado com uma abundância de detalhes, tanto porque, nestes tempos de rápidas mudanças nos costumes e na desintegração de culturas tradicionais, é essencial preservar o máximo possível os testemunhos das instituições locais, como de facto deveriam ser as autoridades tradicionais, seja por um estudo antropológico do parentesco como também por uma sociedade local colocada no interior exige-se muito mais do que um relatório resumido que normalmente é oferecido com base nos princípios da organização. Não se pode despachar a cultura local com superficialidade, atordoados por pirilampos globais seria o pior erro que um antropólogo possa cometer. Nos últimos anos, a cultura local angolana foi soldada às instituições rituais e sociais destes últimos e correlacionada com sua organização econômica e política em nome do desenvolvimento. Esta operação revela, mais uma vez, os mecanismos pesados da incapacidade do homem tradicional de distinguir entre a sua *performance* e a continua refuncionalização plástica, que molda a tradição cultural propriamente angolana a modelos globais impostos. Os trabalhos de Appadurai, Amitav Ghosh (Ghosh, 2005),⁶ Amartya Sen (Sen, 2000),⁷ Alain Touraine (Touraine, 1993),⁸ Serge Halimi (Halimi, 2006)⁹, Ulf Hannerz

⁶ Ghosh, A. (2005). *Incendiary circumstances: a chronicle of the turmoil of our times*. New York: Houghton Mifflin.

⁷ Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.

⁸ Touraine, A. (1993). *Critica della modernità*. Milano: Il Saggiatore.

⁹ Halimi, S. (2006). *Il grande balzo all'indietro*. Roma: Fazi.

(Hannerz, 2001)¹⁰ e Giddens (Giddens, 1991)¹¹ contribuíram muito para resgatar, na óptica da sociologia dos processos culturais, as hipóteses sobre as culturas locais e o seu grau de importância na observação etnográfica e na consequente teorização antropológica. Já existem estudos essenciais sobre esses fenómenos há algum tempo, mas eles foram em grande parte ignorados pelos antropólogos. O mesmo Lewis Henry Morgan, fundador da escola americana, na sua obra prima a *Liga dos Hiroquenses*, publicada em 1851 (Morgan, 1922), mostrou clara e explicitamente como o sistema tradicional estava essencialmente ligado à sua organização política. Há, portanto, uma própria organização política nas sociedades tradicionais que nem sempre é conhecida nem respeitada pelos operadores ideológicos das ventanias globais. Se isso aconteceu em 1851 o que seria do 2024?

Aspectos específicos da cultura angolana: valorizar as autarquias

As políticas locais, e com elas as políticas de valorização identitária que se referem a favorecer a participação das autarquias no processo de gestão política, são retroalimentadas pelas relações intercorrentes entre a esfera do local e a esfera do global. Na nova dinâmica cultural de nosso tempo o fenómeno cultural local filtra as mensagens globais por sua própria conta e as envia de volta ao contexto global animado por novas instâncias e significados (Geertz, 2004)¹² elaborados, interconectados e reforçados mutuamente entre cosmopolitismo e o provincialismo.

Fluxos e influxos globais

É evidente que a cultura angolana não foge da crescente heterogeneidade e fragmentação do mundo. Enquanto antropólogos ainda valorizamos um modelo de etnografia onde se enfatizam a literatura antropológica colonial (Redinha) dos «*Povos e culturas de Angola*» que não parece mais fornecer modelos úteis. Partimos da ideia de que as culturas identificam áreas de compartilhamento e consenso em torno de ideias básicas, sentimentos e valores comuns, mas não parece mais válida. Em vez disso, notamos um crescente desperdício

¹⁰ Hannerz, U. (2001). *La diversità culturale*. Bologna: Il Mulino.

¹¹ Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP.

¹² Geertz, C. (2004). *O saber local. Novos ensaios em Antropologia Interpretativa*. Petrópolis: Vozes.

e fracturas que hoje constituem o cenário das identidades coletivas (Geertz, 2001, p. 62)¹³.

Cultura local e cultura global: hegemonia e subalternidade

Não há dúvida de que a condição de subordinação de minorias e comunidades regionais quase sempre tem um aspecto cultural específico que não pode ser ignorado. Mas parece estranha e deslocada a atitude que tende a valorizar os imaginários exóticos e produções discursivas que exaltam a autenticidade e singularidade das tradições e culturas locais de acordo com a reivindicação das autarquias locais dignas de respeito, direitos, recursos ou em uma função autárquica. Tudo de bom, mas é oportuno ressaltar que esse tipo de imagem e discurso hoje é o resultado de um processo duplo – apenas aparentemente contraditório – de politização e estetização da identidade cultural. As autarquias isoladas da rede de conexões econômicas, sociais e políticas – em que a questão do poder desempenha um papel importante – acentuando as referências à identidade e ao território acabam configurando um campo discursivo que às vezes, longe de ser um instrumento para derrubar a condição de subordinação, respeita uma retórica onde o local continua subordinado à imaginação do estado nacional e mesmo se tentar escapar, acaba por depender ao mesmo no supermercado global de identidades (Appadurai, 2001, p. 215). Há uma certa política da identidade, que usando certas retóricas, manipula símbolos, idiomas e costumes, reificando a 'cultura' e a 'tradição' e, desescorvando processos de auto-etnização e auto-folclore, que favorecem sobretudo o mercado de «pensadores», da «*mwana pho*», simulacros das culturas 'étnicas' mercantilizadas. No meio de tudo isto há quem chore para recuperar a sua 'cultura ancestral' e chega até do Brasil, mas os bons sentimentos paradoxalmente acabam atendendo às estratégias e interesses do próprio mercado. Pois é possível satisfazer o orgulho nacionalista e no mesmo tempo atender às estratégias do mercado numa perfeita reconciliação onde se reinventa tudo, e, por exemplo, pode aparecer o *Tchingandji* a dançar com meias brancas de marca *Adida*; há processos de refuncionalização de sinais e símbolos típicos de nossa época num ambiente tradicional, assumindo novos significados. Certamente, não há nada a estranhar por esses fenômenos, que aliás tornaram-se normais.

Novos métodos

Devemos reconhecer a necessidade de novos métodos para o estudo antropológico

¹³ Geertz, C. (2001). *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar.

das comunidades angolanas em intensa mudança e elaborar uma história dos estudos organizada por três momentos: a) cultura colonial a colidir com suas instituições, intenções e interesses; b) o reservatório de costumes tradicionais, crenças e tradições vivas; c) e os processos de contacto e mudança, onde os angolanos cooperam, entram em conflito ou comprometem-se com instâncias globais. Básica para a compreensão da cultura angolana e sua abordagem ao contacto cultural é a teoria do particularismo histórico que considera as sociedades angolanas como “sistema” de cultura, circunscrita na menor unidade cultural – «um grupo de pessoas unidas em busca de uma actividade simples ou complexa; sempre na posse de cultura material e de um equipamento técnico; de fórmulas linguisticamente sistematizadas em mito, lenda, regra e provérbios; e iniciações para enfrentar a vida». Portanto, os contactos culturais se tornam principalmente hoje o impacto entre instituições, no processo de mudanças onde se assumem novas formas ou novas funções, seria este processo tal dito: refuncionalização.

Transculturização

O saber tradicional angolano é até agora sujeito à 'transculturização', pois mesmo não haja implicações de um padrão etnocêntrico colonial que domine toda Angola as fases (de mudança de cultura), jogam numa transição na qual seja a cultura angolana como a global estão ativas, cada uma contribuindo com sua quota, cada uma se fundindo em uma nova realidade de meta-cultura onde a tradição é somente memória histórica a ser lembrada em dados momentos oficiais. Sempre segundo Malinowski:

Mudança cultural é o processo pelo qual a ordem existente da sociedade – sua organização, crenças e conhecimentos, ferramentas e bens de consumo – é mais ou menos rapidamente transformada. A mudança pode ser induzida por fatores e forças de iniciativa e crescimento espontâneos, ou pelo contato de duas culturas diferentes. (Malinowski B. , 1945, p. VII)¹⁴

Desde então África foi sempre sujeita a movimentos culturais onde os processos de evolução independente e de difusão são evidentes. Mas é óbvio que a difusão tem conotações evolucionistas diferente daquelas atribuídas por muitos antropólogos americanos, britânicos e alemães. E é de estranhar que mesmo hoje se continue a usar este termo para definir e justificar a abordagem antropológica à cultura angolana.

¹⁴ Malinowski, B. (1945). *The Dynamic of Cultural Change. An Inquiry into Race Relations in Africa*. New Haven: Yale University Press.

Os estudos histórico-sociológicos de Castro Soromenho

JOÃO NGOLA TRINDADE*

Introdução

A visão construída sobre a África por historiadores europeus, no século XIX, assenta em preconceitos e mitos criados a respeito da inferioridade cultural, inexistência de civilizações africanas e existência de “bárbaros” que, presumivelmente, desconheciam a escrita e não teriam escrito as respetivas histórias. A manipulação da memória histórica e cultural dos povos africanos atende a representação do “selvagem” que, na lógica do pensamento dominante, transitaria para a civilização por conta da ação desencadeada pelo civilizador. A pesquisa histórica, assente na tradição oral, seria desenvolvida no século XX por historiadores profundamente vinculados ao regime colonial e que, não raras vezes, recorreram a tradução durante a recolha e o registo dos testemunhos orais. A institucionalização do Concurso de Literatura Colonial Portuguesa (1926) pela Agência Geral das Colónias (1924) enquadrou-se na propaganda colonial que incluía a produção de obras literárias, como *Homens Sem Caminho* (1942), mas, também, trabalhos de carácter histórico, entre outros, que seriam premiados pela referida instituição criada pelo Ministério das Colónias.

Nascido em Chinde, Moçambique, em 1910, e falecido em São Paulo Brasil, em 1968, Fernando Monteiro de Castro Soromenho trabalhou, inicialmente, como recrutador de mão-de-obra da Companhia de Diamantes e, posteriormente, como Aspirante e Chefe de Posto, no Distrito de Henrique de Carvalho (1928-1936), tendo recolhido nas aldeias e senzalas as tradições orais sobre as quais edificaria a sua obra literária que, num primeiro momento, descreve o africano como “bárbaro” e “selvagem”. A esta primeira fase, designada de colonial, em que o autor escreve artigos de cunho etnográfico e histórico, publicados na imprensa portuguesa, segue-se uma outra fase, a anticolonial, representada pela trilogia de Camaxilo, na qual o romancista critica o sistema colonial denunciando a violência e a exploração da mão-de-obra. Este período tem início com o romance *Terra Morta* cuja publicação é proibida pelas autoridades em virtude de a obra não corresponder com a propaganda do Estado Novo. Os dezoito livros saídos da sua pena e os inúmeros estudos dedicados à sua obra literária

* Investigador da Universidade Agostinho Neto, Angola

contribuíram grandemente para a perpetuação da memória do escritor que, por motivos políticos, exilou-se em França (1960) e, por último, no Brasil (1966). Neste ensaio serão analisados os dois históricos-sociológicos elaborados por Castro Soromenho no quadro das atividades desenvolvidas por ele no Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo de que foi co-fundador. A pesquisa desenvolvida decorreu no blog sobrecs.wordpress.com/about/ criado por Jorge Eduardo de Castro Soromenho com o objetivo de viabilizar o acesso aos pesquisadores de material inédito formado por artigos de carácter etnográfico, histórico, jornalístico, acervo fotográfico da família Soromenho, relatórios e estudos sobre a obra do romancista e contista.

Motivações

A fortuna crítica em torno da obra de Castro Soromenho pode ser aferida facilmente mediante os estudos que lhe foram consagrados por estudiosos como Mário António (1997) que dá conta de trabalhos históricos até então pouco conhecidos. O aprofundamento da pesquisa, em fase avançada, motivou a elaboração de um projeto, apoiado pelo Centro Nacional de Cultura de Portugal, que incluía a análise da obra produzida no primeiro e no segundo ciclo do escritor, de modo a testar a hipótese da rutura que teria havido na passagem da fase colonial para outra fase, designada de anticolonial. No projeto em referência, relacionado à obra do romancista e contista, foi incluído o estudo dos trabalhos históricos desenvolvidos por Castro Soromenho durante a sua vida e, particularmente, no final desta.

Estado da arte

O mérito de Fernando Mourão justifica-se por dois motivos: o primeiro diz respeito à entrevista que lhe foi concedida em 1960 por Castro Soromenho. Ela revela o amadurecimento do escritor que reconhecia os «erros de interpretação» (Soromenho, 1960, p. 7), cometidos na obra da primeira fase. Tais erros reflexo dos «preconceitos da época» e «do clima social» (Soromenho, 1960, p. 7) em que cresceu o historiador e etnógrafo que, agora, rejeitava o dogma da superioridade cultural: «Nenhum homem de cultura progressista aceita a superioridade desta ou daquela civilização [...]» (Soromenho, 1960, p. 7). Do contrário, «o homem toma uma posição racista, seja ele branco, amarelo ou negro» (Soromenho, 1960, p. 7). A diferença entre os homens, segundo Soromenho, só pode ser explicada pelo progresso

técnico e científico, contudo, este pode ser alcançado por qualquer um, independentemente da cor da pele, desde que sejam criadas condições que favoreçam o desenvolvimento das capacidades humanas (Soromenho, 1960). O segundo motivo relaciona-se ao estudo sobre *A Sociedade Angolana Através da Literatura* (1978) consagrado a obra do romancista e contista. Contudo, o sociólogo apenas cita um parágrafo do capítulo do primeiro estudo referente a formação do Estado Lunda (Soromenho, 1978). Os dois estudos foram incluídos na *Bibliografia Sobre Fernando Monteiro de Castro Soromenho* compilada por Fernando Mourão, Cláudio Furtado e Francisco Furtado (1988).

Ao comentar na sua tese doutoral os dois estudos, *Introdução aos Estudos Históricos-Sociológicos Sobre a Formação da Colónia de Angola* (1967) e *África Negra. Estudo Histórico-Sociológico. Lunda: da Formação do Império às Fronteiras de Angola* (1968), o historiador Cássio Santos Melo (2014) rejeita, de um lado, o enquadramento de Soromenho no caso dos literatos, ensaístas e jornalistas que, por força do amadurecimento intelectual, migraram para a academia e, do outro lado, a existência na obra do escritor de duas narrativas, sendo uma ficcional e outra científica. Além disso considera que as ideias esboçadas nos dois estudos, designadamente, *Introdução aos Estudos Históricos-Sociológicos Sobre a Fundação da Colónia de Angola* (1967) e *Lunda: da Formação do Império às Fronteiras Coloniais* (1968), foram desenvolvidas por Soromenho na condição de jornalista no quadro da propaganda colonial (Melo, 2014), deduzindo-se que os dois trabalhos não estariam ligados «a um projeto bem articulado pelo autor» (Melo, 2014, p. 225).

A afirmação de que a recolha de material para a criação da obra literária processou-se sem que se tivesse recorrido a nenhum método (Soromenho, 1960) reflete a falta de formação universitária para o historiador e etnógrafo formado empiricamente. Contudo, a sua pesquisa literária, etnográfica e histórica, desenvolvida na Lunda (1928-1936), implicou o recurso a observação, inquérito e bibliografia. No primeiro caso, admite-se que a formação liceal, em Lisboa, terá contribuído para o apuramento do sentido visual do pesquisador (Melo, 2014). No segundo caso, os inquéritos realizados nas aldeias e senzalas contaram com a participação do tradutor visto que ele, contrariamente a Henrique de Carvalho (1890), não possuía domínio das línguas africanas como o cokwe. No terceiro caso, a obra do explorador em referência, *Etnografia e História Tradicional dos Povos da Lunda* (1890) foi fundamental para a formação de Soromenho enquanto historiador e etnógrafo. A frequência dos seminários ministrados por George Balandier (Mourão, 1978) contribuíram de algum modo para o amadurecimento

do estudioso das sociedades africanas, em geral, e da Lunda, particularmente.

Roger Bastide (1960) afirmava que os estudiosos se convenceriam da indissociabilidade da obra do escritor (Mourão, 1960, p. 7). Esta hipótese circunscreve-se à obra literária, contudo, conforme veremos, ela abrange os dois estudos, sobre os quais iremos nos debruçar, e os artigos etnográficos e históricos. Estes foram publicados em revistas como *O Mundo Português* e *Panorama*. Na edição desta, datada de Agosto de 1941, encontramos a crónica intitulada *Guiné: Visão do País Distante* que, além de descrever a paisagem natural e humana, apresenta uma síntese da História da Guiné, território constituído por «cinquenta ilhas e ilhotas» (Soromenho, 1941, p. 30) habitadas por dezassete povos referidos como «raças» (Soromenho, 1941, p. 30) que teriam chegado à Guiné durante a expansão do Islão no Golfo da Guiné. As guerras entre povos “bárbaros”, motivadas pela conquista da terra, encerram a narrativa histórica pré-colonial. O quadro traçado pelo cronista, referente a este período, se resume em conflitos entre povos africanos que seriam dominados pelos Portugueses, justificando-se deste modo a presença de militares, comerciantes e missionários empenhados, respetivamente, na conquista e ocupação territorial, no comércio e na cristianização dos africanos. Semelhantemente, o romance *Homens Sem Caminho* (1946) foi escrito com o propósito de destacar a conflitualidade permanente entre Tulunda e Tucokwe e a mediação que seria desempenhada pelos Portugueses. Esta obra baseia-se fundamentalmente na tradição oral e no livro de Henrique de Carvalho, publicado pela Imprensa Nacional sob o título de *Etnografia e História Tradicional dos Povos da Lunda* (1890), cujo autor se debruçou sobre, entre outros aspectos, a arte oral lunda e a iniciação masculina. Estes temas foram analisados igualmente por Castro Soromenho em artigos de cunho etnográfico e histórico como *Os Músicos Negros e a Literatura Oral do Sertão* (1942), *Instrumentos de Música dos Bantus* (1944) e *Mucanda* (1940).

Algumas considerações

Perfazendo um total de 154 páginas, os dois estudos são dois manuscritos de Castro Soromenho que, após a sua morte (1968), foram datilografados por Mercedes Soromenho. O primeiro, *Introdução aos Estudos Históricos-Sociológicos Sobre a Fundação da Colónia de Angola*, constituído por 91 páginas, foi elaborado entre 1966 e 1967. A sua estrutura é formada por quatro capítulos, designadamente, *Encontro com o Passado*, *Os Velhos Impérios Entre o Sahara e a Floresta Equatorial*, *Primeiros Contactos Entre Europeus e Povos do Golfo*

da Guiné e Presença Europeia no Reino do Congo. Neste estudo, que abrange a Antiguidade Africana e a Idade Média Africana, apenas o último dos quatro capítulos diz respeito a Angola. Logo, o título não reflete a temática analisada nos três primeiros capítulos. Vejamos, no entanto, algumas questões afluídas pelo estudioso.

«Introdução aos Estudos Históricos-Sociológicos Sobre a Fundação da Colónia de Angola»

Neste estudo, o autor aborda questões como o sistema de sucessão nas sociedades africanas, a ausência da escrita em África, o fenómeno religioso em África e na América Latina. O primeiro aspeto é abordado inicialmente no romance *Noite de Angústia* (1965) centrado no conflito pela sucessão do soba Xandumba que opõe dois sobrinhos seus: Salemo e Mwakife. Aquele, embora fosse filho do irmão do Xandumba, é preterido por este que, estando já com idade avançada, delega poderes ao «filho [da] sua irmã mais velha, [conforme] preceitua a lei da tribo da defesa da legitimidade da família reinante» (Soromenho, 1965, p. 33).

No referido estudo, Soromenho (1967) sustenta que o matriarcado precede ao patriarcado, na África Negra, e que a passagem do regime matriarcal para o regime patriarcal resultou da influência do Islão e do Cristianismo. No regime matriarcal, em que a sucessão do soberano ocorre no seio da linhagem feminina, a mulher ocupa posição de destaque na produção de alimentos, na perpetuação da vida e na continuidade da família sem a qual não pode haver sociedade. Além disso, na condição de viúva recebe o apoio do seu clã para aonde regressa permanecendo nele enquanto não voltar a casar (Soromenho, 1967).

A introdução do patriarcado na Lunda, pelos Baluba, e a sobreposição deste regime ao matriarcado seriam consequências do casamento entre Cibinda Ilunga e Lweji. No entanto, esclarece o etnógrafo, a substituição do sistema matrilinear pelo sistema patrilinear teria ocorrido apenas ao nível da chefia política em virtude de esta prática não ter sido generalizada na sociedade lunda que, segundo o autor, permaneceu fundamentalmente matrilinear. Considerando que «esta política foi respeitada e seguida pelos chefes [baluba] que conquistaram terras e dominaram povos com que formaram muitos estados da confederação» (Soromenho, 1968, p. 4), o historiador conclui que a sucessão nos estados fundados pelos Baluba obedecia ao sistema patrilinear ao passo que nos estados organizados pelos Tulunda vigorava o sistema matrilinear (Soromenho, 1968).

A tese sobre as sociedades agrafas, associada em certa medida às contradições a respeito da fundação de cidades africanas, ora por africanos, ora por árabes-muçulmanos (Soromenho, 1967), evidencia desconhecimento dos signos gráficos inventados pelos Tucokwe, designados de *tusona*¹, revelados ao mundo por estudiosos como Hermann Baumann (1935), F. Hamelberger e Gerhard Kubik (Kandjimbo, 2013). Com efeito, a tradição gráfica africana é um facto comprovado historicamente por autores como Heródoto, Mário Pinto de Andrade e Jan Vansina que se referem, respectivamente, à origem dos ideogramas no Egito negro-africano e à existência, desde a Antiguidade, de “sinais gráficos” em várias regiões da África Negra, onde, devido ao «carácter esotérico» (Andrade, 1958, p. 9) dos mesmos, «muito poucas pessoas sabiam escrever» (Vansina, 2010, p. 139).

Admitindo que Soromenho tivesse tomado contacto com os *tusona*, presume-se que o desconhecimento da língua cokwe condicionou a sua perceção sobre este sistema gráfico, visto que o termo *tusona*, derivado do verbo *kusona*, traduz o ato de “escrever” (Kandjimbo, 2013, p. 123, Caetano, 2022, Andrade, 1980) de que resulta a *mukanda* (carta), cuja mensagem é veiculada «em folhas ou cascas de árvores», conforme refere Henrique Abranches (Abranches, 1958, p. 6, Caetano, 2022). Este antropólogo afirma ter existido em Angola, no período pré-colonial, uma escrita que se apresentava sob a forma de símbolos, usada na produção de textos em suportes como painéis e cabaças (Abranches, 1958). A descoberta dos símbolos da antiga escrita umbundu, localizados no Planalto Central de Angola, concretamente, nas cavernas de Kaniñgili, na confluência entre o Bailundo e o Mungo (Malumbu, 2007) reforçam a tese de Henrique Abranches.

A fundação da cidade por Europeus, em África, é defendida, inicialmente, por Castro Soromenho na crónica intitulada *Imagens da Cidade de São Paulo de Luanda* (1939). Ora, se tivermos em conta que o conceito de civilização aplica-se ao conjunto de realizações técnicas, científicas, artísticas e culturais de um povo, como a escrita, a regulamentação das relações entre os homens, a organização e gestão do território, a religião, o comércio e outras atividades que concorram para o bem-estar da sociedade, e dado que o autor se refere a civilização egípcia colocando-a entre as «maiores civilizações de todos os tempos» (Soromenho, 1967, p. 12), questiona-se como esta teria existido se o espaço em que floresceu não tivesse sido transformado pelo homem e não existisse uma divisão político-administrativa

¹ Classificados, recentemente, Património da Humanidade pela UNESCO.

do território.

Existe consenso em torno da fundação endógena de cidades no Egito pré-islâmico, mas, também, em todas as regiões do continente africano como a África Ocidental, onde, no período pré-islâmico, os Haúças, e não só, edificaram centros urbanos fortalecidos, cuja economia, baseada na indústria artesanal, exportava produtos, como o cobre e tecidos, para o Magreb e “cidades sudanesas” situadas no “interior” e na “costa atlântica”, conforme refere o próprio Castro Soromenho (Soromenho, 1967, p. 32) que, paradoxalmente, aponta a existência de cidades noutras zonas do Sudão no período pré-islâmico. Algumas destas cidades, como Mombaça, localizada na África Oriental, atingiram um nível de desenvolvimento igual, outras vezes superior, ao das cidades europeias do período medieval (Diop, 1955). No caso da África Central, os testemunhos linguísticos apontam para a existência de cidades nesta região do continente africano. Com efeito, os termos *mbanza*² e *ombala*³ não foram introduzidos por europeus e não têm raiz em nenhuma língua europeia, ou asiática, como seria de esperar se, de facto, não tivessem existido cidades edificadas antes da chegada dos portugueses ao Reino do Kongo e ao Reino do Bailundo. Outrossim, o termo *musumba*⁴ surge no seio de uma civilização na qual emergiu o Estado Lunda em cuja capital estava sediado o poder político.

A coabitação entre as religiões africanas, o Cristianismo e o Islão em África

Ao analisar o fenómeno religioso, comparando o Cristianismo e o Islão, o autor conclui que a destribalização fomentada pelo primeiro decorreu no quadro do colonialismo. Em contrapartida, o segundo trouxe maiores benefícios a África em virtude de o referido processo ter decorrido no âmbito do nacionalismo africano (Soromenho, 1967). Convém mencionar o facto de o Islão e o animismo partilharem aspetos comuns, nomeadamente, a preferência pela primogenitura masculina, a filiação paterna (mesmo havendo elementos destacados da linhagem matrilinear) e a crença no Ser Supremo, Onipotente e Criador do Universo (Keita, 2009). No entanto, o animismo difere do Islão devido à crença na impossibilidade de o homem aceder diretamente a Deus, havendo por isso seres intermediários (Keita, 2009) que viabilizam

² O termo traduz-se por cidade.

³ O termo traduz-se por cidade.

⁴ Designativo do centro do poder político; residência do soberano; capital do império.

a ligação entre o homem e o Criador.

Considerando o Cristianismo como principal fator de desfasamento da sociedade tradicional (Soromenho, 1967), Soromenho afirmava que esta religião propiciaria o neocolonialismo (Soromenho, 1967), na África Negra, cujos reflexos seriam a rutura com a ancestralidade, a rejeição do modo vida comunitário e o celibato que pode ser definido como o paradigma da “exploração do homem pelo homem” e da alienação cultural por via da religião cristã. A suposta incapacidade de o africano dirigir a Igreja seria a justificação para a formação de sacerdotes africanos que apenas desempenhavam «tarefas subsidiárias» (Baur, 2002, p. 481). A dependência das Igrejas Africanas, em relação às respetivas sociedades missionárias europeias e americanas, e a relação de domínio e submissão estabelecida entre o missionário europeu o sacerdote africano (Baur, 2002), configurando «imperialismo missionário» (Baur, 2002, p. 486), foi o motivo pelo qual se afirmou que o Cristianismo seria instrumental na manutenção da hegemonia da Europa e que a religião cristã seria uma forma de perpetuação da dependência cultural do continente africano. O auto financiamento⁵, a formação e o aumento do número de sacerdotes⁶ e pastores africanos seriam fundamentais para a autonomização da Igreja Africana que teria de estabelecer uma relação de cooperação com o Ocidente.

A problemática da identidade e da inculturação do Cristianismo em África veio a ser abordada na revista *Présence Africaine*. No Segundo Congresso dos Escritores e Artistas Negros (Roma, 1959), constituiu-se uma subcomissão de teólogos e filósofos africanos (Tshibangu, Ajayi, Sanneh, 2010) encarregues de analisar o assunto. Desconhece-se algum trabalho que Castro Soromenho tenha, eventualmente, desenvolvido sobre este assunto e que tenha sido publicado na referida revista que, em 1963, consagrou uma edição especial à temática em causa. Contudo, na trilogia de Camaxilo, a intercessão do soba Xá-Mukwari junto dos deuses, a crença no poder curativo destes, a súplica dirigida ao Kwangu e a conservação da caveira do inimigo, indiciando antropofagia, configuram a consciência religiosa e a sobrevivência da religião de matriz angolana. Esta, sendo o principal quadro de referência, constitui o fator de estabilidade em meio as crises geradas pelo sistema colonial.

Em alguns estudos comparativos, estabelecia-se a correspondência entre o Criador do

⁵ Todavia, a dependência financeira da Igreja Católica em África manteve-se até 1990.

⁶ Em África, de 1980 a 1990, os seminários católicos registaram a presença maciça de jovens que estavam a ser formados para o sacerdócio.

Universo e o Arquiteto do mundo, o Filho de Deus e o Nosso Irmão-Antepassado e Deus-Pai e o Proto-Antepassado (Nyamitl, cit. por Baur, 2002, Bujo, cit. por Baur, 2002). Semelhantemente, os santos católicos foram equiparados aos antepassados dos africanos (Fasholé-luke, cit. por Baur, 2002). O paralelismo estabelecido entre o animismo e Catolicismo visava tornar o segundo aceitável através dos valores culturais conhecidos pelos africanos. Todavia, apesar dos numerosos estudos desenvolvidos a respeito desta temática, prevaleceu, entre os missionários cristãos, a convicção de que as Religiões Africanas nada mais eram do que “feiticismo” seguido por “selvagens” piores do que aqueles que o catolicismo encontrou no estado primitivo em África, conforme afirmava o padre José Martins Vaz (1970, p. 161). Conceitos como “Feiticismo” e “Religião Primitiva”, usados na época, refletiam o estado de conhecimento sobre a Religiões Africanas.

A literatura oral bissau-guineense e a questão linguística

Contrariamente à crónica sobre o *País Distante*, habitado por “bárbaros” (Soromenho, 1941, p. 32), no estudo em análise, em que se assinala a preexistência da civilização africana no «País dos Africanos» (Soromenho, 1967, p. 62), o autor desenvolve a ideia apresentada anteriormente, segundo a qual o Negro-Africano exprime-se fluentemente apenas através da sua língua (Soromenho, 1954), referindo-se a endogeneidade da literatura oral bissau-guineense, materializada, nos «[...]contactos culturais entre o mandinga e o cabo-verdiano [...]», no «emprego de vocábulos e expressões [crioulos]» (Soromenho, 1967, p. 71) em *A História de Sanhá*, e, sobretudo, na necessidade de este conto ser estudado no quadro da «literatura oral comparada» (Soromenho, 1967, p. 71) em virtude da sua integração num «conjunto artístico» que inclui «cantigas, danças e orquestração de palma» (Soromenho, 1967, p. 71).

Com efeito, se em narrativas como *Lendas Negras* (s.d.), *Noite de Angústia* (1965) e *Homens Sem Caminho* (1946), o *kisange*⁷ exprime o amor, a tristeza, a nostalgia, a saudade, acompanhando as palavras com contorcionismos (Soromenho, 1944), em *Viragem* (2014), a morte de Rwanda é anunciada pelo *cingufu*. A sua mensagem é recebida pelas aldeias mais longínquas de onde saem os moradores para participar nas exéquias fúnebres durante as quais foram entoadas canções, acompanhadas de instrumentos musicais, que evocam a

⁷ Instrumento musical.

memória do «pai dos canoeiros do [Kwangu]» (Soromenho, 2014, p. 33) e do «famoso contador de histórias» (Soromenho, 2014, p. 33). A mobilização dos instrumentos atende à necessidade de honrar o ancião com o melhor da arte produzida desde os tempos imemoriais: «Todas as aldeias mandaram os seus melhores tocadores de atabaque, porque o povo queria que a festa do seu morto fosse grande e deixasse fama em toda a região» (Soromenho, 2014, p. 33). A entrada de Murique na «roda do batuque» (Soromenho, 2014, p. 33), no seio da qual o rio Kwangu é amaldiçoado, dá lugar à improvisação, por um jovem, de uma canção que daí em diante será cantada pelo povo durante toda a noite.

Semelhantemente, em *A Chaga*, a mensagem transmitida pelo batuque dá conta da ocorrência da morte e da realização das exéquias fúnebres durante as quais o referido instrumento é tocado incessantemente, conforme podemos ver no trecho que se segue:

Estás a ouvir este batuque, mas não sabes o que ele significa. Para os brancos, o batuque é festa, libertinagem, bebedeira. Mas para eles é muito diferente. Este é um batuque religioso. Ontem foi enterrado um preso e estão a fazer o batuque dos mortos, atrás do cemitério do muro. Nós estamos entre a prisão onde o homem morreu, na senzala dos sipaios e o cemitério. O tambor é a grande voz da África. Nunca me esqueci do que me disse um africano que conheci em Benguela: 'Só se conhece a África depois de se compreenderem todos os toques de tambores. Quando deixarem de se ouvir os tambores, a África está morta'. Sempre que ouço um tambor, lembro-me desse amigo de Benguela. Ouço e sinto que a África está bem viva na voz dos seus tambores (Soromenho, 1988, p. 184).

As obras citadas refletem o carácter espontâneo da arte oral africana e a relação indissociável entre a canção, a poesia e a dança africana (Andrade, 1953, Abranches, 1957).

O renascimento das religiões africanas no Brasil

A análise do fenómeno religioso assenta em dados estatísticos relacionados com a Guiné-Bissau onde as Religiões Africanas persistiram de tal modo que, não obstante a presença do Catolicismo, 63,5% da população continuou a professá-las, enquanto o Cristianismo e o Islamismo representavam, respetivamente, 0,86% e 35,6% da população (Soromenho, 1967). Fenómeno idêntico verificou-se entre os Peuls que, apesar da relação de proximidade que estabeleciam com as populações islamizadas, se mantiveram fiéis à religião tradicional (Soromenho, 1967). Esta, no Reino do Kongo, continuou a ter maior representatividade no seio do povo, mesmo quando este adotou o Cristianismo. O movimento antoniano, fundado por Kimpa Vita, no século XVIII, foi a primeira forma de resistência cultural

contra o domínio português em Angola onde a mensagem da *profetisa*, lançada à terra como semente, viria a germinar, no século XX, com o surgimento do movimento profético encabeçado por Simão Toko que pugnava pela libertação cultural do Angolano.

Com exceção de *Imagens da Cidade de São Paulo de Luanda* (1939), onde o autor introduz o termo religião, nos contos e romances iniciais, como *Lendas Negras*, *Noite de Angústia* e *Homens Sem Caminho*, há referências constantes a “superstição”, “feitiçaria” e “bruxaria”, ou ainda ao “abismo da perdição” do “bárbaro”, isto é, do africano, que deste modo estaria coberto de “trevas”. Contudo, em *A Chaga*, há referência explícita às «sociedades secretas» (Soromenho, 1988, p. 184) e aos «movimentos profético-messiânicos» (Soromenho, 1988, p. 184) que seriam o refúgio do colonizado e meio de resistência à dominação colonial.

Entretanto, no segundo capítulo do estudo em análise, o etnógrafo introduz o conceito de «religião tradicional» (Soromenho, 1967, p. 33) assinalando o renascimento, no Brasil, da Umbanda e do Candomblé. Esta religião, segundo Soromenho, foi reavivada em Buenos Aires (Argentina) e no Rio de Janeiro (Brasil) pelos africanos aí levados na condição de escravos (Soromenho, 1939). A religião dos Yoruba, refere o historiador, domina o culto afro-brasileiro, tanto mais que Yemaya «tornou-se mais conhecida no Brasil do que em África» (Soromenho, 1967, p. 48) pelo nome de Yemanjá, a deusa do mar. No entanto, o preconceito racial e cultural, herdado da escravatura e da colonização, resultou na negação da herança cultural africana e na estigmatização das religiões afro-brasileiras. Com o surgimento do Modernismo Brasileiro (Melo, 2014), os intelectuais brasileiros despertaram o Brasil para o reconhecimento da africanidade da cultura brasileira. Estudiosos como Arthur Ramos desenvolveram estudos, como *O Negro Brasileiro* (1940) e *As Culturas Negras no Novo Mundo* (1946), que assinalam o impacto das Religiões Africanas, como a Umbanda, no Brasil. Não menos importante é o trabalho desenvolvido por Luís da Câmara Cascudo. Formado em Direito, Cascudo notabilizou-se como etnógrafo e historiador, tendo desenvolvido pesquisas em África, publicadas em livros como *Made in Brasil* onde aborda a afinidade espiritual e cultural entre o continente africano e o Brasil. Na verdade, foi neste período da História Cultural do Brasil que algumas obras de Óscar Ribas⁸ se tornaram conhecidas no Brasil, nomeadamente, *Uanga (Feitiço)*,

⁸ A admissão de Óscar Ribas como Membro Titular da Sociedade Brasileira de Folclore, em 1954, afigura-se, na nossa opinião, como reconhecimento do valor da sua obra e do contributo que ela representava para o estudo do folclore brasileiro.

Ilundo – Espíritos e Ritos Angolanos e a trilogia de contos intitulada *Missosso*. A receção destas obras pelo público brasileiro pode ser explicada pelo facto de o autor ter descrito, entre outros aspetos, as entidades espirituais da Umbanda (Nzambi, Kalungangombe, calundu, etc.) que, no referido país, continuam a ser cultuadas. De acordo com Fernando Mourão (cit. por Cruz, 2016), havia no Brasil uma necessidade de conhecer o continente africano e a sua cultura de modo a evitar reprodução de informações que não refletissem a vivência do problema cuja abordagem estaria relacionada a África. Assim, a fundação do Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo (1969) e a admissão de Castro Soromenho por esta instituição atendem a demanda de produção de conhecimento sobre África, baseado no trabalho de campo.

«África Negra. Estudo Histórico-Sociológico. Lunda: da Formação do Império às Fronteiras Coloniais»

Este estudo, de 63 páginas, desenvolvido entre 1967 e 1968, abarca o período de formação do Império Lunda, a sua decadência e transformação em protetorado português. As crises de sucessão que assolaram este antigo Estado e os conflitos que o opuseram aos Tucokwe aceleraram a sua ruína (Carvalho, 1890)⁹ no século XIX. Neste período, registou-se, no referido território, a presença de exploradores europeus ao serviço dos respetivos países. Entre portugueses, ingleses e alemães, o Mwatyanvwa privilegiou o estabelecimento de relações comerciais e diplomáticas com os primeiros que, através do comércio, penetraram na Lunda.

A mediação de Henrique de Carvalho (Carvalho, 1890, Soromenho, 1968) na resolução dos conflitos entre Tulunda e Tucokwe e a proposta de transformação da Lunda em protetorado português sustentam o dogma da *incapacidade de o africano governar-se* e alimentam o mito sobre o caos que teria sido a Lunda até a chegada dos portugueses. O interesse comercial dos portugueses sobrepôs-se a todo e qualquer outro objetivo que justificaria a presença portuguesa em Angola, cuja influência é apontada por Henrique de Carvalho (1890) e Castro Soromenho (1968) que descrevem o processo de angolanização da mandioca, a sua transformação em fuba e a utilização desta na confeção do funji (pirão),

⁹ Em 1885, os Tucokwe invadiram e destruíram a *musumba*, tendo nesta batalha matado o Mwatyanvwa Muriba e levado para o cativeiro mais de seis mil Tulunda.

frequentemente consumido pelos contratados, conforme pudemos ver em *Terra Morta* (2015). A fuga dos contratados e o acolhimento destes na condição de refugiados, no Congo Belga, é afluída nessa obra, tal como em *Viragem* (2014) e *A Chaga* (1988).

A reafirmação dos direitos históricos de Portugal e a delimitação das fronteiras são abordados na trilogia de Camaxilo, tal como as “guerras de pacificação”, a ocupação efetiva da Lunda e a resistência dos antigos chefes políticos, como Xá-Mukwari e Kelendende, que rejeitavam submeter-se à administração colonial portuguesa. O segundo foi o último dignitário lunda que, durante dezasseis anos, resistiu heroicamente à invasão portuguesa, de modo que, somente em 1920, os portugueses ocuparam a última parcela de terra pertencente ao antigo Império Lunda (Soromenho, 2014). Todavia, Castro Soromenho (1968) não aborda detalhadamente a demarcação das fronteiras do antigo Império Lunda. Este processo decorreu durante mais de vinte anos em virtude da divergência na interpretação do texto da Convenção de 14 de Fevereiro de 1885. O Estado Belga entendia que a fronteira nordeste de Angola estava fixada no rio Kwangu e que o curso deste constituía a fronteira entre Angola e o Estado Independente do Congo. Além disso, considerava que a Lunda era o duodécimo distrito do referido Estado, cujo território abrangia os distritos de Kasai e do Lwalaba. A contestação de Portugal fundamentava-se na expedição efetuada a Lunda por Henrique Augusto Dias de Carvalho e no texto da Convenção de 14 de Fevereiro de 1885 que definia como limites fronteiriços, entre Angola e o Estado Independente do Congo, «o paralelo de [Noki] até à sua intersecção com o rio [Kwangu]; a partir deste ponto [a fronteira seguia] na direcção do sul, o curso do rio [Kwangu]» (Oliveira, 2010, p. 31, 30). Se no primeiro caso, a expedição de Henrique de Carvalho perseguia objetivos políticos, diplomáticos e económicos, pois procurava-se alargar as zonas de influência de Portugal, em África, no segundo caso considerava-se que a fronteira de Angola, a leste, seguia o curso do Kwangu na zona situada entre o paralelo de Noki e o 6° de latitude sul.

Pelo Tratado de 25 de Maio de 1891, deliberou-se que a fronteira que separava os dois territórios seria «a linha média do curso do Congo até à foz do rio M'pozo, indo este até ao paralelo do [Noki], seguindo depois este paralelo até ao curso do [Kwangu], seguindo depois este a montante como limites *norte e nordeste*» (Santos *apud* Oliveira, 2010, p. 35). Por conseguinte, a Bélgica «[...] abdicou das suas reivindicações sobre os territórios compreendidos entre o [Kwangu] e o [Kasay], vendo Portugal reconhecida a sua soberania sobre regiões em que há muito vinha penetrando e exercendo a sua influência» (Oliveira,

2013, p. 37). Finalmente, a 4ª. Convenção do Lobito, assinada entre Portugal e a Bélgica em 22 de Julho de 1927, retificada em 2 de Março de 1928, deliberou que o limite geográfico entre Angola e o Congo Belga seria definido a partir da foz do rio Zaire até Nóqui e que partiria «daqui seguindo o paralelo de 5°52' de latitude sul, até este paralelo encontrar o rio [Kwangu], cujas águas estabelecem a fronteira até à confluência do seu afluente Utunguila, prosseguindo depois a linha separadora através do paralelo de 7° de latitude sul» (Oliveira, 2013, p. 183). De igual modo, o diferendo que opunha Portugal a França foi resolvido pelo Tratado Franco-Português, de 12 de Maio de 1886, através do qual o Estado Português obteve o reconhecimento da posse de Masabi em troca da cedência de Casamance ao Estado Francês, ficando a extensão territorial da Guiné-Bissau reduzida para 36.125 kms (Soromenho, 1941).

Considerações finais

É impossível dissociar os *Estudos Históricos-Sociológicos* de Castro Soromenho do conjunto da sua obra desenvolvida como escritor, historiador e etnógrafo. Os seus estudos e a obra literária, baseados, particularmente, na tradição oral, foram realizados durante o período em que estudiosos como José Redinha, Óscar Ribas, Henrique Abranches, Henrique Guerra, Carlos Estermann, entre outros, desenvolviam trabalhos sobre a música, a literatura oral, a religião tradicional dos povos angolanos.

Os dois trabalhos foram elaborados na segunda metade da década de 60 do século XX em que as colónias inglesas, francesas e belgas conquistavam as respetivas independências. Com a conquista do direito a autodeterminação, em Angola (1975), após treze anos de luta armada iniciada em 1961, a trilogia de Camaxilo foi editada neste país, tendo, inclusive, o romance *Terra Morta* sido incluído entre os *Clássicos da Literatura Angolana* (2015). Contudo, os dois *Estudos Históricos-Sociológicos* permanecem desconhecidos pelos pesquisadores angolanos. Eles refletem a influência de autores oitocentistas, como Henrique de Carvalho, no pensamento de Soromenho, mas, sobretudo, a maturidade alcançada como pesquisador. A análise do conjunto da sua obra permite acompanhar a evolução do pensamento do escritor, historiador e etnógrafo.

Referências bibliográficas

Andrade, C. (1980). *Literatura Angolana (Opiniões)*. Lisboa: Edições 70.

- Andrade, M. P. de (1953). *Poesia Negra de Expressão Portuguesa*. Edição Facsimilar. Nossomos.
- Andrade, M. de. (1958). Cultura Africana e Assimilação. Disponível em: casacomum.org/cc/visualizador?pasta=043001.001#!196. Acesso em: 20.07.2021.
- Abranches, H. (1957, Jan 06). Temas Folclóricos do Sul de Angola I – A Música e as Danças (pp. 1, 7). In: *A Província de Angola - Suplemento de Domingo, (1049)*, 1, 7.
- ____ (1957, Jan 13). Temas Folclóricos do Sul de Angola II – Música e Poesia (pp. 1, 7). In: *A Província de Angola - Suplemento de Domingo, (1050)*, 1, 7.
- ____ (1957, Jan 27). Temas Folclóricos do Sul de Angola III – Música e Poesia. *A Província de Angola - Suplemento de Domingo, (1052)*, 1, 7.
- ____ (1957, Abr 09). Literatura Oral. *A Província de Angola – Suplemento de Domingo, (1062)*, 1, 4, 7.
- Abranches, J. (1958, Jun). *Das Línguas – Panorama. Cultura*, 4, 6.
- Bastide, R. (1959/60). A África na Obra de Castro Soromenho. Trad. Mário de Andrade. In: Soromenho, C. *Histórias da Terra Negra. Contos, Novelas e Uma Narrativa* (pp. XV-XXVI). Ed. Gleba.
- Baur, J. (2002). *2000 Anos de Cristianismo em África. Uma História da Igreja Africana*. Afonso Teixeira da Mota. Luanda: Paulinas.
- Caetano. (2022). *Os Bantu na Visão de Mafrano - Quase Memórias I*. Lisboa: Criativo - Edições.
- Carvalho, H. A. D. de. (1890). *Etnografia e História Tradicional dos Povos da Lunda*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Diop, C. A. (1955). *A Origem Africana da Civilização. Mito ou Realidade*. Trad. Mercer Cook.
- Heródoto. *Histórias*. ebooksbrasil.org/adobeebook.historiaherodoto.pdf.
- Kandjimbo, L. (2013). *Ideogramas de Ngandji. Ensaio de Paráfrases e Leituras*. Lisboa: 2ª ed. Triangularte.
- Keita, B. N. (2009). *História da África Negra. Síntese de História Política e de Civilizações*. Luanda: Texto Editores.
- Malumbu, M. (2005). *Gramática da Língua Umbundu*. Roma: Vivere In.
- Melo, C.S. (2014). *A Lunda de Castro Soromenho: Alegorias de um Império Ido (1930-1968)* [Tese de Doutoramento]. Universidade de São Paulo. Recuperado de <https://doi.org/10.11606/T.8.2014.tde-20052015-153938>.
- Mourão, F. (1960, Mai). Entrevista com Castro Soromenho. *Cultura*, (11), 7.
- Mourão, F. A. A. (1978). *A Sociedade Angolana Através da Literatura*. São Paulo: Editora Ática.
- Mourão, F. A. A., Furtado, C. A., Valente, F. (1988). Bibliografia Sobre Fernando Monteiro de Castro Soromenho. USP, São Paulo, 11 (1), 165-186.
- Oliveira, J. D. M. de. (2010). *Os Caminhos Históricos das Fronteiras de Angola*. Coimbra: CEFOLex.
- Oliveira, M. A. F. de. (1997). *A Formação da Literatura Angolana (1851-1950)*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Soromenho, C. (s.d.). *Lendas Negras*. Lisboa: Ed. Cosmos (Cadernos Coloniais).
- ____ (1940). Mucanda. *O Mundo Português*, (7), 225-233.
- ____ (1939). *Imagens da Cidade de São Paulo de Luanda*. Lisboa: Ed. Cosmos. (Cadernos Coloniais).
- ____ (1941, Ag). Guiné: Visão do País Distante. *Panorama*, (1), 3, 30-32.

- ____ (1942, Jun 25). Os Músicos Negros e a Literatura Oral do Sertão. *Vida Mundial Ilustrada*, 20-21.
- ____ (1944, Nov-Dez). Instrumento de Música dos Bantus. *O Mundo Português*, 131-132, 411-417.
- ____ (1946). *Homens Sem Caminho*. Lisboa: Editora Ulisseia.
- ____ (1965). *Noite de Angústia*. Lisboa: 2ª ed. Editorial Inquérito.
- ____ (1966/67). *Introdução aos Estudos Históricos-Sociológicos Sobre a Fundação da Colónia de Angola*. Universidade de São Paulo: Centro de Estudos Africanos.
- ____ (1967/68). *África Negra. Estudo Histórico-Sociológico. Lunda: da Fundação do Império às Fronteiras Coloniais*. Universidade de São Paulo: Centro de Estudos Africanos.
- ____ (2015). *Terra Morta*. Luanda: GRECIMA.
- ____ (2014). *Viragem*. Luanda: Ministério da Cultura/Comissão Organizadora do II Festival Nacional de Cultura.
- ____ (1988). *A Chaga*. Luanda: 4ª, União dos Escritores Angolanos.
- Tshibangu, T., Ajayi, J. F. A, Sanneh, L. (2010). Religião e Evolução Social. In: Mazrui, A. & Wondji, C. (ed.). *História Geral da África – VIII. África Desde 1935*. Brasília: UNESCO/Ministério da Educação, pp. 605-629.
- Vansina, J. (2010). A Tradição Oral e Sua Metodologia. In: Ki-Zerbo, J. (ed.). *História Geral da África. Metodologia e Pré-História I*. Brasília: UNESCO/Ministério da Educação, p. 139-166.
- Vaz, J. M. (1970). *No Mundo dos Cabindas. Estudo Etnográfico I*. Lisboa: I.I.A.M.

**Narrativas orais como saberes históricos
nas comunidades tradicionais quilombolas
no município de Garanhuns, agreste Pernambucano,
nordeste do Brasil**

DENIZE TOMAZ DE AQUINO*

Introduzindo a pesquisa

Este estudo pretende alargar nosso olhar de pesquisador sobre narrativas orais, como saberes históricos nas comunidades tradicionais quilombolas. De acordo com Santos (2023), o conhecimento, como prática social que se desenvolve naturalmente em contextos informais do dia a dia, dos nossos mestres e mestras da oralidade e guardiões da memória e da resistência, precisa ser estudado, para que não seja considerado desnecessário e substituído pelos mestres da escrituração.

Para o desenvolvimento do trabalho, faz-se necessária uma abordagem dialógica de cunho etnográfico, ancorado no aporte do referencial teórico, na perspectiva de investigar e mediar um processo de construção de conhecimentos que ressalte e permita o estabelecimento de relações entre a teoria e a realidade social em que vivem essas comunidades. Como achados iniciais, destacamos a compreensão das narrativas orais como saberes históricos nessas comunidades e como elas são trabalhadas no contexto da educação formal.

Assim, é preciso reconhecer que as narrativas orais se prestam, também, a validar que esses saberes se dão na corporalidade dos contadores, pois se trata de saberes incorporados historicamente. Desse modo, a preservação dos saberes desses povos ancestrais é, sobretudo, compreender a finitude do homem em seus conhecimentos, os modos de vida e os saberes construídos coletivamente.

Por estarmos no Brasil, país gigante, que abarca muitas realidades e vivências diversas, é necessário um recorte geopolítico, pois o estudo contempla as questões de cunho social, cultural, econômico e político na análise de grupos submetidos a uma relação de poder e dominação no processo sócio-histórico de formação. Estamos no município de Garanhuns, localizado no agreste do estado de Pernambuco, Nordeste do Brasil, cuja cartografia temática

* Professora da Universidade de Pernambuco, Brasil

congrega seis comunidades quilombolas (Castainho, Estivas, Timbó, Caloete, Tigre e Estrela), todas situadas na zona rural do referido município, que, segundo eles, são de origem dos Palmares, quilombo este que se formou na Serra da Barriga, que pertencia à capitania de Pernambuco, hoje, estado de Alagoas.

Tomou-se, como objeto desta pesquisa, as narrativas ouvidas das pessoas que habitam e se pertencem como quilombolas, principalmente dos mestres *griôs* e representantes legais, considerados os líderes da comunidade e que, como pessoas mais velhas, guardiãs do saber tradicional, memórias vivas da comunidade, expressam seus saberes, a partir da palavra transmitida de geração a geração, por meio da sua própria experiência de vida, dos acontecimentos vivenciados, muitas vezes como uma forma de criação por excelência, por meio do seu próprio discurso, com função educativa para seu povo. Os *griôs* brasileiros, tradicionalmente os mais velhos, representantes de todo grupo, além de falarem *para* a comunidade, falam *por* ela.

Essa memória é composta por histórias resultantes da experiência dos sujeitos no mundo comum, ou seja, pelas relações estabelecidas entre si e os outros no intervalo de vivências. E, como constituintes da memória, as experiências não denotam um conhecimento subjetivo; ao contrário, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo (Benjamin, 2012).

A performance das narrativas quilombolas e suas histórias pede para percorrermos o inenarrável, somarmos a criatividade do aprendente e do ensinante. As narrativas orais, circulantes socialmente nesses territórios quilombolas, constituem o resgate da ancestralidade pela força da palavra, e precisam ser contextualizadas na educação formal, para não serem perdidas.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos e a moçambicana Maria Paula Meneses (2010), esse (“pensamento abissal”), sob a perspectiva eurocêntrica, que exclui as epistemologias do Sul, por não se adequar aos cânones epistemológicos do (“Norte global”), típicos da Europa, caracterizados pela monocultura do saber científico, que desclassifica conhecimentos alternativos, principalmente nos espaços escolares, possibilita o apagamento dos povos tradicionais, deixando à margem principalmente os de matriz africana em que o negro é excluído da escola devido a construção histórica acima citada.

Sob essa ótica, e como forma de incorporar a tradição oral para a valorização da

cultura na educação, um novo conceito pedagógico foi reinterpretado por Pacheco (2015). A Pedagogia *Griô* tem como missão semear educação e tradição oral, fortalecedora da identidade das crianças, adolescentes e jovens brasileiros para a celebração da vida.

Portanto, é relevante compreender o sentido e a função das narrativas orais na constituição da identidade étnica e na sua relação com a educação formal dessas comunidades, assim como perscrutar os saberes no processo de socialização de conhecimento, e qual a relevância sociocultural das narrativas na manutenção das tradições comunitárias.

Desse modo, é importante o entendimento das recorrentes formas simbólicas (rituais, crenças, sentimento de pertencimento, entre outros) que emergem das narrativas orais, buscando entender como elas apontam para constituições identitárias e de pertencimento enquanto quilombolas.

Trazer para o universo científico discussões sobre narrativas orais, e, sobretudo, tomar como referencial empírico narrativas em comunidades tradicionais quilombolas, em diferentes enfoques, é trazer a voz de narradores excluídos da sociedade, em função das inovações imediatistas impostas pela mídia, introduzidas pela sociedade de consumo, marcada por um ritmo cada vez mais acelerado.

É trazer o centro e a borda, historicamente falando, num caminhar dialético. O centro, por evocar, para a discussão, questões pertinentes e seculares de uma estrutura sociocultural do Brasil, imbricadas em um processo de homogeneização cultural de base eurocêntrica que perpassa os séculos oprimindo os saberes, crenças e manifestações dos povos que contribuíram para a formação do Brasil; e a borda, no sentido de que se faz necessária a desconstrução dos conceitos racistas colonialistas historicizados, que vêm sendo reproduzidos ao longo dos anos, no contexto do ensino formal, diante do preconceito ao qual são submetidos na sala de aula.

Enquanto referencial teórico, buscamos dialogar com estudiosos que discutem a temática, tomando como análise e como ponto de partida o que propõe Benjamin (2012), quando aponta que contar histórias é uma arte de contar de novo. Não sendo assim, as histórias se perdem, quando não são mais conservadas, quando as experiências não são compartilhadas e nem comunicadas; as histórias se perdem, porque ninguém mais fia ou tece enquanto as ouve.

Ainda de acordo com Benjamin (2012), a narrativa não traz conclusão nem explicação. Surge em histórias cheias de memórias, numa teia complexa, onde as experiências são narradas sendo comumente ressignificadas, trazendo novos elementos, conforme o contexto em questão e a figura do narrador, que procura narrar aquilo que ficou na saudade, como uma forma de trazer o passado para o presente.

São arquivos vivos, realimentados permanentemente, cujos elos são os indivíduos mais sábios de cada geração. Nesse contexto, a memória traz para o momento presente as experiências passadas, gerando a sensação de que é possível reavivar o que passou, tornando o passado uma presença acessível. É nesse momento que a experiência passa a ser compartilhada por seus membros e transmitida de um a outro, de geração a geração, por meio de narrativas dos mais velhos.

Estes velhos podem ser os guardiões das tradições, não só porque eles as receberam mais cedo que os outros, mas também porque dispõem do lazer necessário para transmitir suas lembranças. Portanto, esse recordar tem também função social.

Segundo Hampâté Bâ (2010), o principal registro da tradição oral é a memória vivencial e dialógica afetiva, cognitiva e motora. Ela funciona como mecanismo da representação, pois o narrador se recorda, baseando-se em constituir suas histórias, entendê-las e se posicionar no mundo discursivamente.

Por não ter o domínio do código escrito, eles fomentam a reprodução das histórias a partir das vozes, enquanto sujeitos históricos ativos, bem como ampliando o conhecimento dos mais jovens sobre suas origens.

As experiências lembradas e transformadas em histórias estendem-se à sabedoria comum, e aqueles que narram tais histórias incorporam-se a elas, acrescentando parte de si às experiências contadas e transmitidas de geração a geração.

De acordo com Bosi (2013), a memória, traduzida em palavras, opera com grande liberdade, escolhendo acontecimentos no espaço e tempo; transmite uma experiência vivida que os reconquista, na medida em que é um trabalho sobre o tempo passado por meio das tradições orais. Assim, os acontecimentos do passado compartilhados são os que têm particular importância para as ações do presente, sejam eles reais ou imaginários.

A memória nesse contexto assume um papel fundamental de resistência, podendo abranger dimensões de aspectos políticos, sociais e culturais, contestando a condição de

coadjuvante das comunidades negras. Nesse movimento, a memória pode ser pensada como um elemento capaz de dar visibilidade à coletividade, bem como às singularidades das comunidades negras em território brasileiro.

Segundo Vansina (2010), uma sociedade de forte tradição oral é atemporal, reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação, mas também como um meio de sabedoria ancestral, venerada pela experiência, que tem por objetivo transmitir lições, ensinamentos, no modo de expressar as crenças, os códigos morais, os valores sociais, a preservação de sua própria história e cultura, além de fornecer uma visão de como estava organizada a estrutura de seu grupo e o poder transformador que as histórias carregam.

Os caminhos da pesquisa

Os métodos utilizados nesta investigação se pautaram na sistematização participativa de cunho etnográfico onde as falas dos participantes foram transcritas na íntegra. Portanto, tiveram influência as constantes aproximações e informações que foram construídas no ouvir e escutar histórias dos vários representantes legais e históricos dessas comunidades, apresentando alguns recortes de suas falas.

Assim, foi possível entender a organização comunitária e, sobretudo, ter a percepção de que, para esses coletivos étnicos, as escolas, em comunidades quilombolas, devem ser realmente escolas quilombolas; reivindicações essas asseguradas pela Lei nº 10.639, que pressupõe uma educação multicultural (Brasil, 2003).

Dito isto, percebemos a importância da casa de farinha, para essas comunidades, como local das contações de histórias, assim como centro de acolhimento e representação social para essas comunidades, principalmente para a mão de obra feminina, que se reúne para o trato da mandioca e a produção dos seus derivados, que vai desde a farinha de mesa até a farinha de tapioca¹.

Essa atividade econômica, liderada pela matriarca de cada família que ali habita, representa uma atividade exclusivamente feminina, cujo sistema de produção ainda é muito rudimentar.

¹ A palavra Tapioca, tem várias interpretações é o nome da iguaria tipicamente brasileira, de origem indígena. É um alimento produzido artesanalmente, da seguinte forma: após a mandioca descascada e triturada até chegar ao ponto de massa, é lavada e peneirada e colocada em um saco de tecido até decantar e enxugar. Essa água decantada e secada ao sol se transforma em uma farinha branca que após peneirada se transforma em um pó fino e branco chamado farinha de tapioca ou goma de tapioca.

Neste caminhar metodológico, pudemos ouvir histórias contadas *in loco* pelas mulheres que ali estavam, principalmente nos dias em que a casa de farinha estava em pleno processo de produção.

As narrativas orais, nas comunidades quilombolas, com a linguagem falada, buscam vocabulário próprio, organizam seus discursos, de acordo com seus valores, sua forma de ver o mundo, sua constituição cultural (crenças, valores, hábitos) e sua história de vida (de onde veio, como se formou, quais suas trajetórias, por onde passou e com quem conviveu), em um discurso aberto, que enriquece nossos conhecimentos.

Nessa linha de entendimento, Lima e Costa (2015) enfatizam que as sociedades tradicionais de matriz africana são marcadas por laços afetivos de parentesco, amizade e compadrio, que marcam a vida cotidiana, os quais consolidam o processo de resistência e permanência no lugar, até por conta da proximidade entre elas, e é a casa de farinha o local privilegiado para as contações de histórias de tempos atrás.

A casa de farinha como cenário das contações de histórias

Para começar, nas comunidades quilombolas, as histórias são contadas de modo prazeroso e por todos. Nada é escrito. Tudo é na oralidade muitas estão no campo da memória, das subjetividades e da cultura. Aqui serão transcritas as narrativas contadas na íntegra.

Para Santos (2023), nas comunidades quilombolas, as histórias são contadas sem cobrar nada a ninguém. São contadas para fortalecer a trajetória de um passado que ficou para trás. E não são contadas apenas as histórias dos humanos. As comunidades tradicionais não têm política. Elas têm modo de vida e ainda apresentam uma forma de relação com a natureza que as demais formas de organização ocidentalizadas buscam negar.

Assim, em uma das visitas na casa de farinha, aguardando o toque da sirene para conversar com a diretora sobre a atuação dos estudantes estagiários, deparamo-nos com Quitéria, moradora da comunidade quilombola Castainho, onde a mesma, em uma conversa enquanto aguardava o toque da sirene da escola, fez-nos compreender a riqueza de árvores frutíferas que existem na comunidade, ao narrar:

[...] aqui na comunidade, temos muitas frutas, manga, jaca, caju, acerola, que não se dá conta

de usar; daí, apodrece. Para vender, não vale a pena sair daqui até a cidade² e vender 30 quilos de fruta por 20 reais. Muita gente da Cohab II³ vem buscar fruta e nois dá.

Cabe ressaltar que essa história não é exclusiva da comunidade quilombola Castainho. É relativamente contada e recontada em todas as comunidades quilombolas citadas, sendo ressignificada conforme o contexto, conforme o narrador. Isso sinaliza a falta de estrutura de transporte público que facilite a circulação dessa mercadoria em uma política de feira orgânica.

Em uma visita à comunidade quilombola Estrela, conversando no terreiro da casa de farinha, paramos para ouvir a seguinte narrativa:

[...] antigamente noite nos terreiros das pequenas casas de taipa, daqui da comunidade ao som de uma batida onde formavam passos aos quais davam nomes de coco de parelha trocada, samba de coco conforme o lugar onde eram tocadas e cantadas principalmente na época da colheita boa a gente cantava o café de Josué.

No caso do quilombola Estrela, esse improvisado de letras, algumas delas escritas e conhecidas entre eles até hoje, como (“o café de Josué”), ainda são cantadas nas apresentações do samba de coco parelha trocada, que surgiu nos cafezais e é preservado até os dias atuais, que é uma característica de dançar o coco trocando de par.

Para o quilombola Estrela, o samba de coco constitui uma parte vital na qual os sentimentos e suas histórias de vida são expressos por meio de versos e acompanhados por instrumentos, tais como o pandeiro, a timba e o tambor⁴.

Reconhecer a tradição, os seus elos com um tempo passado é uma forma de pertencimento para esses povos ancestrais. A grande preocupação dos líderes da comunidade quilombola Estrela é que, ao longo de décadas, vem se mantendo essa tradição centenária, remanescente dos seus antepassados, e esta manifestação cultural hoje vem passando pelo processo de esquecimento. Até nas comemorações das escolas, o que se vê é a dança estrangeira.

² Sede do município Garanhuns distante 8km da comunidade quilombola Castainho.

³ Cohab II é um bairro de limite entre a zona urbana da cidade de Garanhuns e a estrada de barro que dá acesso para as comunidades quilombolas do município do mesmo nome. Cidade, termo regional que significa sede do município.

⁴ Pandeiro, tipo de instrumento de percussão muito popular no Brasil, é constituído de um aro de madeira, recoberto ou não por uma membrana, com aberturas no aro onde se colocam soalhas ou guizos. Timba ou timbal é um tambor de origem africana utilizado como instrumento de percussão de grande porte muito utilizado nas manifestações culturais afro-brasileira. Tambor nome genérico atribuído a vários instrumentos musicais do tipo membranofone, consistindo de uma membrana esticada percutida; utilizado em vários estilos musicais.

Diante do exposto, a dominação cultural, advinda da globalização, acompanha a dominação social e econômica. O sistema de controle social passa a dominar todas as manifestações culturais, principalmente nas comunidades quilombolas, por estas estarem mais fragilizadas do ponto de vista do incentivo à cultura e pela falta de políticas públicas para as escolas quilombolas trazendo como consequência a desaculturação desses povos.

A memória familiar também apresenta implicações no processo de reapropriação do passado, o que reforça a influência da família no plano identitário. Essas memórias interferem na reapropriação e ressignificação das memórias compartilhadas e dos significados coletivos consolidados no seio familiar, que moldaram a identidade do sujeito da rememoração.

As narrativas de uma velha moradora da comunidade quilombola Castainho, visita seu passado e de seus ancestrais. O discurso da memória reforça a valorização do espaço e lugar, que possui uma linguagem demarcadora e expõe os vários sentimentos; em suas narrativas relembra e denuncia a força da especulação imobiliária:

Quando passo na entrada da comunidade e vejo a capelinha, me lembro de minha avó materna. Dizia que a capelinha na entrada da cidade era o cemitério nosso. Aquelas terras ao redor foram ocupadas pelos proprietários de terra, (*imobiliária grifo nosso*), que ocupou negociando com nossos avós pela troca de casa. Daí diminuiu nossas terras sem comunicar nada. Daí ficamos sem cemitério. Quando aparece alguém interessado em comprar nossas terras nós fica de tocaia⁵.

A narrativa da moradora de acordo com Bakhtin (2011), a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou de vivências que trazemos. Nesse sentido, não falamos e ouvimos apenas, pois as palavras refletem o que somos, ou seja, ao grupo do qual fazemos parte e o sentido que damos às coisas.

A terra onde está localizada a comunidade de Castainho, por ser fértil e marcada por belezas naturais, sempre foi e ainda é muito ameaçada pela especulação imobiliária, que ocupam todo o entorno, bem como fazendeiros criadores de gado da região. Por conta disso, muitos proprietários de terras se aproveitaram do poder político e econômico, e, tentam se apropriar ilegalmente das terras da comunidade, indo contra a existência de determinações legais que garantem o direito a terra aos remanescentes de quilombos.

Daí a necessidade urgente da legalização das terras quilombolas contidas nos termos

⁵ Expressão popular; ação em que alguém se esconde ou fica esperando o inimigo

do Art. 68 (sessenta e oito) da Constituição Federal, (BRASIL, 2003), que determina o direito e reconhecimento à terra aos remanescentes das comunidades quilombolas que estejam ocupando suas terras, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Outra narrativa sobre a retirada do cemitério da comunidade quilombola Castainho é contada ainda pela mesma moradora durante nossa presença na casa de farinha:

Mãe ficou preocupada porque estava dizendo que, por falta de espaço no cemitério, o prefeito estava mandando enterrar com o caixão em pé, daí ela disse: “é maldição para a alma vou comprar um pedaço de terra no cemitério novo porque ninguém é cachorro para se enterrar de qualquer jeito”. E comprou, por oito mil, um triplex no cemitério novo. Lá, já tem três da família enterrado. Hoje nosso cemitério é o mesmo que do povo de Garanhuns, quando se morre e não tem dinheiro, se pede a prefeito político porque não vai mesmo não pode deixar em qualquer lugar.

A dimensão da narrativa acima expõe elementos que remetem à perda de um ente querido, ou, em situações que provavelmente passou, bem como expressam relatos de apagamento da vida cotidiana que denuncia a expropriação fundiária que se estabelece em terras quilombolas cujo histórico da ocupação daquele território, é compreendido como espaço de resistência.

Assim, os acontecimentos do passado compartilhados são os que têm particular importância para as ações do presente, sejam eles reais ou imaginários. Mostra, sobretudo, o vínculo afetivo dessa população com o seu território, individualizando-se, na medida em que as lembranças pessoais agregam às narrativas memórias coletivas e histórias outras, mas também, como eles viveram esse processo de resistência, do desvalor, do “não valer nada” aos olhos dos outros que os inviabiliza, os ignora e os despreza.

De acordo com Halbwachs (2006), a memória atua como um gerenciador do passado, uma vez que não traz à mente do sujeito uma cópia fiel dos acontecimentos vivenciados, não encena exatamente o que o sujeito viveu, é a transformação da experiência vivida em palavras que a torna compartilhável e, portanto, a memória recupera o passado, mas o adapta ao presente, para fazê-lo atuar neste momento.

A memória funciona como mecanismo da representação, na medida em que os sujeitos se tornam protagonistas de suas próprias histórias, pois o narrador se recorda, baseando-se em constituir suas histórias e de seus descendentes entendê-las e se posicionar no mundo discursivamente.

Desse modo, as narrativas míticas, para essa comunidade, desvelam riquezas e tradições ancestrais, adormecidas em um passado reconstruído, possibilitando construir para preservar a tradição. O saber do passado adquire a função de encantar, divertir, entreter e cultivar valores, por meio da tradição oral, que traz consigo a força da memória da ancestralidade.

Diante do exposto, as narrativas oferecem um material pedagógico suficientemente rico para que seja garantido o seu lugar nos programas escolares quilombolas. Compreender o outro e dialogar com ele é uma maneira de promover a diversidade cultural. É preciso contextualizar as histórias dessas comunidades tradicionais sem os preconceitos estruturais.

As narrativas devem ser enriquecidas pelas experiências dos estudantes e professores, preocupados com a interação entre os valores tradicionais quilombolas e a sua integração no sistema moderno de educação, como proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), aprovadas em 2012, por meio da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB). Tal Resolução, no Título V, quando trata das etapas e modalidades de Educação Escolar Quilombola, no artigo 17.

Narrativas quilombolas e sua relação com a educação formal

De acordo com Santos (2023), os conhecimentos como prática social, que se desenvolve naturalmente em contextos informais do dia a dia dos nossos mestres e mestras da oralidade e guardiões da memória e da resistência, precisam ser estudados, para que não sejam considerados desnecessários em função das modificações culturais introduzidas pela sociedade de consumo, marcada por um ritmo cada vez mais acelerado e imediatista, e substituídos pelos mestres da escrituração.

Tal avanço, nas leis educacionais, permite considerar que uma das tarefas da escola é ampliar o contato desses atores sociais com a cultura que os cerca. como um dos princípios que regem da Educação Escolar Quilombola o («direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade»). (Brasil, 2012).

É fundamental que proporcione uma diversidade de situações e um olhar pedagógico, da criança ao adolescente que ouve histórias cotidianamente em seus espaços de convivência

tenham a chance de dialogar com a cultura que a cerca, entendida como um saber que se expressa pelo contar histórias, historicizadas, seja realmente vivenciada no cotidiano da escola, bem como inserida no Projeto Político-Pedagógico dessas escolas (PPP).

Diante do exposto deste contexto histórico, é fundamental que a escola seja capaz de potencializar os conhecimentos que foram negados, esquecidos e silenciados pela cultura eurocêntrica, em particular aqueles referentes às populações negras e que ainda hoje são negados pelo sistema nacional de educação.

A escola, por meio do processo educativo, precisa trabalhar as relações étnico-raciais, no processo de desconstrução de paradigmas homogeneizadores eurocentristas e de concepções racistas. Diante do exposto e de acordo com Arruti (2017), nesse modelo, dá-se destaque à importância da interface entre práticas e saberes pertencentes à tradição escolar de forma geral, e não se leva em consideração as práticas e saberes singulares compartilhados no interior de cada uma das comunidades.

Trazer para a sala de aula a tradição oral a história afro-brasileira, contada por seus representantes vislumbra o poder que a oralidade possui nas comunidades quilombolas, na transmissão da história local, dos saberes e tradições.

Assim, a escola de comunidades quilombolas, não deve resignar-se ao pessimismo frente ao quadro de longa construção de preconceitos raciais, ao contrário, deve buscar meios para questioná-los; formular um espaço de abertura para discussões acerca da historicidade dos quilombolas não apenas em conteúdos específicos, mas principalmente na práxis diária como instituição formadora contribuindo para a formação de cidadãos capazes de conviver com o hibridismo da diversidade respeitando as diferenças.

Desse modo, é preciso trazer, para a discussão, as reivindicações dessas comunidades, no tocante ao reconhecimento de sua identidade, principalmente no espaço da escola, e suscitar o questionamento: Como seria o processo da educação formal nas escolas quilombolas, a partir do reconhecimento dos saberes, por meio das histórias e memórias contadas no dia a dia pelos mais velhos? Como seria contextualizar personagens, histórias, enredo, enquanto política pública, para um segmento da população brasileira, diferenciado cultural e historicamente, em uma nova modalidade nas escolas quilombolas?

Com tais inquietações, tomar a memória enquanto evocação do passado e mecanismo do tempo vivido é dar a ela papel fundamental e, portanto, colocá-la como elo entre aquilo

que está sendo vivido hoje e o de atrás. É também perceber que, dessa forma, as práticas culturais, políticas e cotidianas se mantêm vivas diante do processo de rememoração.

De acordo com Candau (2014), quando aponta que a escola tem um papel importante na transmissão e perpetuação das características da multiculturalidade, seja em âmbito local, regional ou nacional. É nela que desde cedo, a criança e o jovem poderão tomar contato com as diferentes manifestações que definem a identidade cultural do seu espaço local e global, mas sempre teve dificuldade de lidar com a pluralidade e/ou o multiculturalismo.

Abrir espaços para a diversidade, a diferença e o hibridismo de culturas constituem o grande desafio que a escola ainda enfrenta diante das discussões sobre a educação que nos convém e a quem convém a educação, sobre o controle do saber.

Considerações finais

Este artigo traz um recorte de algumas vivências da pesquisadora em comunidades quilombolas no município de Garanhuns, agreste pernambucano, Nordeste do Brasil. Precisariamos de muitas páginas de narrativas, que teriam, como ponto de partida, as várias histórias e memórias. O viver a vida com o mundo e com os outros nos embalou durante os encontros com as pessoas dessas comunidades.

Contextualizar o vivido com o aprendido nos espaços de educação formal ainda representa um grande desafio diante de um pensamento educacional cristalizado que precisa ser desconstruído, diante de uma estrutura de poder que verticaliza o conhecimento como único, sem perceber que existem vários espaços com diferentes culturas. Educar nunca é apenas instruir, é socializar o sujeito diante do conhecimento vivido.

Os modelos de educação brasileira ainda são racistas, etnocêntricos, baseados no saber monocentrado, único, exclusivo, produzido em uma estrutura institucional que deixou de fora do processo de escolarização a população negra, bem como seus contextos sociais. Há que se descolonizar o pensamento que molda a cabeça dos representantes da educação; entre eles, nossos professores. É preciso abrir para a diversidade cultural, desde os primeiros anos na escola.

Assim, espera-se que o resultado do estudo possa dialogar com outros trabalhos e, ao mesmo tempo, contribuir para novas pesquisas. Também acreditamos que poderá contribuir para o cumprimento da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), no cenário da Educação Escolar

Quilombola, por trazermos, ao campo das discussões na educação, uma temática muitas vezes ignorada, que já completou vinte anos e muito pouco avançou no que se refere ao reconhecimento de um segmento da população brasileira, diferenciado cultural e historicamente, que, ao longo do processo histórico do Brasil, esteve subalternizado à cultura do homem branco.

Referências bibliográficas

- ARRUTI, José Mauricio Andion. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 107-142, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v12i23.3454>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454>. Acesso em: 10 set. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 197-221.
- BOSI, Ecléa. *O Tempo Vivo da Memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 21 nov. 2012.
- CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 24-41.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI ZERBO, Joseph (org.). *História Geral da África I: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 167-212.
- LIMA, Mestre Alcides de; COSTA, Ana Carolina Francischette da. Dos griots aos Griôs: a importância da oralidade para as tradições de matrizes africanas e indígenas no Brasil. *Revista Diversita*, São Paulo, ano 2, n. 3, p. 217-245, set. 2014/mar. 2015.
- PACHECO, Lilian. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. *Revista Diversita*, São Paulo, ano 2, n. 3, p. 24-99, set. 2014/mar. 2015.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora, 2023.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina, 2010.
- VANSINA, Jan. A Tradição Oral e sua Metodologia. In: KI ZERBO, Joseph (org.). *História Geral da África I: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 166.

Ser Português, entre «as armas» e a «inveja» Repensar o modo de ser Português à luz de *Os Lusíadas* (Notas para um estudo)

AMÉRICO PEREIRA *

Todos os povos existem como entidades irreduzíveis – aniquiláveis, mas não redutíveis, sob pena de aniquilação –, e com uma, precisamente, entidade própria, também ela irreduzível, possuindo, necessariamente, em relação a si próprios, um *sentido*, *sentido* que é um conjunto integrado de *eixos lógicos*, expressos variegadamente, construído a partir do que é, em metáfora e prosopopeia, algo como uma «experiência comum», *realidade espiritual* que, de facto, é *o acto de integração sincrónica e diacrónica das experiências de todos os seres humanos que, ao longo ‘dos tempos’, segundo movimentos próprios e também irreduzíveis, constituíram tais povos*.

Desaparecidos tais povos, com eles, desaparece tal sentido, que não é reconstruível teoricamente, pois, precisamente, é acto ‘de experiências feito’, não é um protocolo noético transmissível – ao modo, por exemplo, da matemática já positivada – a quem não teve tal experiência, tais experiências, melhor, *quem tais experiências não foi*.

O sentido, metaforicamente, é algo ‘como’ o *sabor*, é um ‘saber saboreado’ da experiência que ergue ontologicamente cada ser humano, e, na integração lógica e semântica de todas as experiências que criam um povo, de tal mesmo povo. É esta integração lógica – de «logos» – que cria o povo; povo que apenas existe como tal através desta mesma integração lógica, não através de algo externo, com o ‘Estado’ ou algo semelhantemente artificial. *Um povo é um acto de sentido*, vivido como tal, ou, na realidade, não é coisa alguma.

A experiência constitutiva de se «ser português» é, já, na forma do tempo e do acto, de imensíssimos actos, longuíssima, em termos de uma formal pertença a uma «Nação» (com ou sem a formalização de um Estado), sendo muito mais longa, ainda, se se tomar em consideração os tempos e actos, muitos deles imemoriais, mas com lastro monumental sobrance, de todos os seres humanos e povos que contribuíram para a construção de isso que veio a ser identificável como «Português», substantiva e adjectivamente.¹

* Professor da Universidade Católica Portuguesa

¹ Compreende-se, assim, melhor o *não-lapso de sentido fundamental* que houve entre 1580 e 1640 (datas

Em forma de *cultura*, de *espírito*, lendas, mitos, historiografias e ensaísticas várias, foram sendo construídas muitas e diferentes, variegadas, quiçá diversas, imagens (icónicas?; idólatras?) acerca do modo próprio de se ser português, bem como de isso que é Portugal; contribuições já muito estudadas. Nenhuma diz ou pode dizer definitiva, integralmente, o que é «ser Português», «ser Portugal».

Ser Português, ser Portugal, é um acto individual, mas também colectivo e integrado. Tal acto não é redutível – relembra-se: é aniquilável, o que é diverso – a qualquer forma teórica, abstracta, doutrinal, ideológica, ditada, imperada, de outro modo imposta; sonhada, inventada, mentida.

Ser Português, ser Portugal, não é o que o tirano ou os oligarcas – mais ou menos bem disfarçados de ‘amigos do povo’ – desejam, quiçá, querem: é o que a experiência viva, integrada, de esses que *se vivem* como Portugueses cria, poetisa, factualmente, em *poema de carne lógica*, sem outro paradigma – sequer possível – que não seja o da própria continuidade e contiguidade da acção segundo o sentido. Esta acção em contiguidade e continuidade cultural – pluri-individual, pluri-humana, mas em concreta conversão de sentidos – em tal e como tal, é o acto, integrado, de imensos actos que criam o ser Português, o ser-se Português. Assim, para todas as realidades culturais/espirituais estruturalmente comparáveis.

Não se trata de algo como uma «nacionalidade», ou uma «tribalidade» ou de uma ‘paísidade’, sempre realidades abstractas, aglutinações sócio-políticas factícias e entitariamente, ontologicamente, vãs, mas de uma «comunidade», quer dizer, um conjunto de pessoas, integradas não por efémeros e egoístas interesses paralelos, *ligados externamente* (ao modo do símbolo fascista), mas por *convergências de sentidos, de sentido*, permitidas por experiências de sentido individuais, próprias, em que a mesma grande forma lógica unitiva é comum: *esta forma lógica unitiva é o mito*.

A mera materialidade histórica da sucessão dos actos políticos pode criar um agregado político (em sentido de «social»), mas não cria sentido. *A materialidade histórica só tem sentido quando se integra num qualquer mito*. Ora, quanto mais rico de sentido é o mito, tanto

simbólicas, dadas como tais e não como marcos históricos/historiográficos), em que o que uniu a portuguesa gente – os que assim eram como sentido –, na ausência, por exemplo, de um ‘Estado’ próprio, formal. Compreende-se, também, melhor, como têm passado regimes e arregimentados e tem permanecido o ser Português, de modo variegado, todavia, em continuidade e contiguidade de sentido fundamental, e, por ser fundamental, fundador, mas fundador em continuidade cronológica, porque em contiguidade lógica.

mais forte é o laço unitivo entre os vários entes humanos por ele abrangidos.

Poder-se-á falar em algo como um ciclo lógico vicioso?; num ciclo lógico virtuoso? É o facto da continuidade que a si próprio se manifesta e se ajuíza e, assim, se impõe. Não há ciclos, há sentido vectorializado para possibilidades, que são eleitas como fins. A unidade é dada pelo acto de eleição; a concretização de tal constitui isso que, na imagem em uso neste trecho, é o «vector».

Se formas culturais, que penetram no que há de mais profundo e mais vasto – em sua mesma profundidade –, de isso que é «ser Português», são incapazes de definir tão complexo, evolutivo, mas, concomitantemente, tão resiliente e resistente acto, que dizer de formas abstractas, artificiais e efémeras, como são a legislação formal, as ‘regras’ informais, as modas sociológicas, as modas ‘culturais’, as modas ideológicas, os ‘opinionismos’, mais ou menos honestos, e outras realidades do mesmo superficial jaez?

Quando existe realmente a realidade que merece a designação de «Povo», o que permanece pertence sempre ao domínio do *simbólico*, do *mítico*, nunca ao domínio, por exemplo, do legal. Pense-se em quantos modos de legalidade já existiram em Portugal, e qual foi o seu destino: não foi por Portugal e os sucessivos Portugueses terem sido submetidos a *n* tipos de Leis Constitucionais que houve ou deixou de haver Portugueses e Portugal. Poderia o mesmo suceder com algumas das realidades míticas que logicamente conformam o sentido de isso que é «ser Português»?

Fernando Pessoa percebeu bem a grandeza lógica – de sentido – do mito e o seu poder como base lógica para a construção do que é o mundo humano, mundo de sentido, não mundo material-bruto – que, em e por si mesmo, não tem ou deixa de ter sentido –, quando afirmou, de forma clara e de modo acutilante, em seu poema «Ulisses», da sua obra, *Mensagem*, que «O mito é o nada que é tudo.».²

Nada, como realidade material, concreta, histórica (para lá da sua realidade como monumento histórico), impassível de ser encontrado fora da cidade da interioridade lógica

² PESSOA, Fernando, *Mensagem*, Lisboa, Ática, 1979, p. 25; dada a importância do sentido aqui manifestado pelo poeta, que compendia simbolicamente tudo o que está em causa em termos fundamentais na questão do mito e da sua incontornável importância, transcreve-se o breve, mas sapientíssimo poema: «O mito é o nada que é tudo. / O mesmo sol que abre os céus / É um mito brilhante e mudo – / O corpo morto de Deus, / Vivo e desnudo. // Este, que aqui aportou, / Foi por não ser existindo. / Sem existir nos bastou. / Por não ter vindo foi vindo / E nos criou. // Assim a lenda se escorre / A entrar na realidade, / E a fecundá-la decorre. / Em baixo, a vida, metade / De nada, morre.».

humana, se bem que seja possível reduzi-lo a tal monumentalidade. O *mito*, por outro lado, como abertura lógica de possibilidades ontológicas, de possibilidades de ser, *é tudo*, pois é através da sua poética de sentido, como absoluto de possibilidade de sentido – que é o que permite intuir que é possível continuar a existir –, que *é tudo*, todo o absoluto de profundo significado de ordem espiritual que serve de esteio de possibilidade de existência. Possibilidade de existência que é da ordem do lógico.

Por exemplo, num mundo que nunca conheceu verdadeiramente a paz, o mito segundo o qual a paz é possível (não é apenas um, como é evidente, mas o que se pretende é manifestar um paradigma lógico de possibilidade) constitui a abertura lógica que permite que se continue a procurar construir a paz. Elimine-se este mito, e, num horizonte ontológico em que, por um lado, de facto, só se intui guerra, por outro, o mito de uma paz possível foi aniquilado, que sentido faz algo como a paz enquanto possibilidade? Possibilidade de quê, se nada indica o que tal possibilidade é? O mito³ da paz, no seio de uma complementar total ausência de presença da paz, permite que se possa ter esta como horizonte de possibilidade.

Nos últimos cinco séculos, a obra literária maior *Os Lusíadas* tem ajudado a configurar isso que é o sentido do «ser-se Português». Em seu grandioso mito camoniano, *Os Lusíadas*, Portugal e os Portugueses surgem miticamente configurados de um certo modo, modo que, ao ser *assim configurado*, exclui todos os outros possíveis.⁴

Todavia, tal como é, o mito presente em *Os Lusíadas*, a seu modo, manifesta o que o Autor considera ser constituinte de «ser-se Português». Ao ter sido aceite como elemento cimeiro não apenas da literatura, em sentido estrito, mas, latamente, da cultura portuguesa, o mito manifesto em *Os Lusíadas* foi assumido como transportando algo como uma «verdade», como veículo fundamental de sentido de «ser-se Português». Esta verdade é mítica, não é epistemológica.

³ Trata-se de um «mito», não de uma «utopia», pois esta última é da ordem da construção racional ortonormada, 'recta', ao passo que o primeiro é da ordem da construção poética, forma de racionalidade não-ortonormada, 'não-recta'.

⁴ É modo próprio dos mitos, ao configurar o que é o mundo simbólico de um povo, através da mesma simbolização, ocupar todo o 'espaço lógico' possível, assim eliminando a possibilidade de concomitância com outros mitos: tal, entre 'outras coisas', explica a razão fundamental pela qual os extremismos fundamentalistas são como são – é impossível coexistir o mito que fundamenta determinado fundamentalismo com qualquer outro mito, pelo que o mito fundamentalista tem de eliminar a possibilidade de todos os outros. Com esta eliminação, surge a justificação (mítica, mas extremamente eficaz) da eliminação de quem 'pertencer' aos outros mitos, isto é, de quem não partilha do sentido de tal mito fundamentalista.

Como já mencionado, esta característica é universal na relação dos povos com as grandes manifestações de sentido próprio, sentido erector da sua realidade, da sua continuidade e contiguidade temporal, melhor, segundo o movimento que cria a história, a cultura, tudo como realidade actual. Assim se passa com todas as obras tipicamente em forma de epopeia, a exemplo da que aqui está em questão, como uma *Ilíada*, como uma *Odisseia*, mesmo num texto como o *Antigo Testamento*, que pode bem ser assumido como tendo carácter de uma imensa e imensamente rica epopeia – aqui, nisto, o que conta e interessa não é a classificação taxonómica, mas a grandeza de sentido que em tais obras se encontra, sentido que é fruto de uma integração lógico-noética, assim, verdadeiramente semântica, das experiências dos indivíduos que ‘são o povo’.

Deste modo, Homero e o chamado «Autor Sagrado» são nome de Povo, de Povos, dos Povos, que criaram os actos lógico-semântico dos mitos, em tais suas obras ‘transcritos’, em tais suas obras manifestos. Assim sendo, estas obras são os grandes «fenómenos» de tais povos, as suas manifestações lógicas, noéticas, espirituais, estruturais, criadoras de possibilidade de perenidade, de efectiva perenidade.

A própria racionalidade ortonormada (dita ‘cartesiana’, e «cartesiana» *avant la lettre*) instaura-se como novo mito – novos mitos –, nascida que é, também, do esforço lógico inaugural, incoativo, do mito, dos mitos, esforço que coincide com os povos em seu próprio e irreduzível semântico acto: tal é o esforço que permitiu o nascimento da Filosofia e das Ciências.

O tipo de obras míticas não serve apenas, e não serve sobretudo, para justificar, *de um povo*, e *em um povo*, o que está presente, o que é manifesto, ou, em memorialidade, o que já transitou em acto, em movimento. Serve, fundamentalmente, como *abertura lógica de possibilidade de continuidade dos povos* a que se refere. *Os mitos deste tipo estabelecem os paradigmas de possibilidade dos povos*, constituindo, assim, as bases lógicas das culturas, em seu sentido mais lato. Por tal, quando falece o mito, falece o povo.⁵

Neste sentido definidor da *possibilidade de ontologia própria de um povo*, o que o mito

⁵ Este sentido de relação, como que carnal – tecnicamente, é ontológica –, entre «povo» e seu «mito» ajuda a perceber, por exemplo, o que a alguns, distraídos, parece ser difícil de entender, a saber, a sobrevivência do nazismo, movimento ora em renovada ascensão: permitiu-se a sobrevivência do mito, vivo em seres vivos, humanos, seus portadores, assim, e através deles, *neles*, sobreviveu isso que é o povo nazi, porque, *neles e por eles*, o mito esteve sempre presente e em acção lógica, configurando o modo de ser de tais entes humanos e de todos os outros que por eles se deixaram influenciar, moldar.

estabelece é *o que pode ser* (o que *pode ser*, em absoluto), pois tal – isso que *pode ser* – é isso que faz sentido.

Note-se que as mudanças culturais são sempre muito difíceis de realizar ou são mesmo impassíveis de realização, precisamente porque há que começar por metamorfosear os mitos sobre que os povos assentam a sua possibilidade de existência própria.

Por outro lado, se se quiser modificar um povo, habitualmente com a finalidade de o dominar de algum modo, há que começar por transformar os seus mitos, o que implica e significa *alterar os seus paradigmas de possibilidade ontológica*, quer como singulares indivíduos humanos quer como conjunto mais ou menos integrado de seres humanos, como «povo».

Nenhum tirano e nenhuma oligarquia conseguem dominar um povo – e, portanto, a tal povo impor-se – sem metamorfosear os seus mitos/paradigmas ontológicos de possibilidade. Talvez o exemplo ocidental mais claro seja constituído pelo nazismo, que, para se impor, teve de, pela mão do seu mito-poieta, Hitler, introduzir na Alemanha, isto é, ‘no espírito’ de grande parte do povo alemão – pessoa a pessoa; pessoas que foram aderindo a tal novo sentido –, um novo macro-mito (de características onto-cosmológicas).

Deste macro-mito, fazia parte – e continua a fazer, pois o mito existe ainda – toda uma sub-mítica relativa aos Judeus, à sua metamorfose mítica de entes propriamente humanos em outra forma entitária, sub-humana.

Este macro-mito teve mesmo – e continua a ter, pois a obra existe ainda – a sua própria ‘bíblia’, o livro *Mein Kampf*, em que a nova onto-cosmo-antropovisão mítica foi – e é – manifestada, anunciada aos possíveis fiéis de tal visão.

Ora, mais do que na obra que lhe serve de ‘bíblia’, esta visão mítica permanece viva até aos nossos dias, no espírito de quem vive no mundo mítico criado pela iniciativa metamórfica de sentido, da cultura, etc., posta por Hitler.

Os mitos consignados nas grandes epopeias antigas estabeleceram as matrizes lógicas de possibilidade dos povos de então. O mesmo sucede com as actuais epopeias míticas, na relação – nas relações – com os povos que as vivem, e a quem aquelas orientam segundo o sentido. Tudo o que é verdadeiramente importante para um povo está matriciado nos seus mitos próprios. A Lusa Epopeia, obra de Camões, não é, neste ponto, das outras diversa.

No âmbito do que é o mito de *Os Lusíadas*, muitos foram já os focos apontados a esta

magna obra do Poeta. A nossa escolha recai sobre algo que consideramos ser fundamental no modo próprio de se «ser Português», mas que, todavia, tem sido esquecido ou menos trabalhado. Trata-se da questão da *violência*, consubstanciada simbolicamente no termo «as armas», e da questão da *mesquinhez* (também esta forma subtil de violência), cujo símbolo maior é veiculado pelo termo «inveja». Ora, estes são, respectivamente, os *termos* com que a magnífica obra se inicia e se encerra.

Não é este o lugar epistemológico próprio, pelas evidentes razões de escopo e de profundidade e espaço, para fazer um estudo exaustivo da presença de tais realidades éticas, políticas e antropológicas, tendo, no entanto, já sido feito um primeiro levantamento, a publicar em eventual posterior texto. Neste presente e protocolar estudo, apenas se indica o tópico e se desenvolve brevemente uma primeira e exemplificativa fundamentação.

Assim, a obra magna inicia-se com: «As armas e os barões assinalados / Que, da Ocidental praia Lusitana, / Por mares nunca dantes navegados, / Passaram ainda além da Taprobana, / Em perigos e guerras esforçados / Mais do que prometia a força humana, / E entre gente remota edificaram / Novo Reino, que tanto sublimaram;» (primeira estrofe do primeiro canto).

A obra magna termina com: «Ou fazendo que, mais que a de Medusa, / A vista vossa tema o monte Atlante, / Ou rompendo nos campos de Ampelusa / Os muros de Marrocos e Trudante, / A minha já estimada e leda Musa / Fico que em todo o mundo de vós cante, / De sorte que Alexandro em vós se veja, / Sem à dita de Aquiles ter enveja.» (este último verso é o derradeiro verso da estrofe 156, do canto décimo, sendo, assim, o último verso em termos absolutos da epopeia, de que o último termo é «enveja / inveja»⁶).

A presença, assim formalmente destacada, em «alpha» e «omega», no texto que busca mostrar ao mundo coevo e à posteridade isso que consubstancia «ser Português» e ser «Portugal», nos seus modos próprios e irredutíveis, será fortuita ou será propositada?

É sem razão adequada que Camões decide iniciar a obra com o termo «as armas» e

⁶ A versão base utilizada para este estudo e de que se transcrevem estas duas estrofes é a edição especialmente preparada para a Escola por Emanuel Paulo Ramos. Foi através desta mesma edição que tive contacto, há muitos anos, com esta magna obra. A edição usada foi: CAMÕES, Luís Vaz, *Os Lusíadas*, s. l., Porto Editora, 2023. Foram, ainda usadas, comparativamente, as seguintes edições: CAMÕES, Luís Vaz, *Os Lusíadas*, Edição nacional, Lisboa, Imprensa Nacional de Lisboa, [1928] (edição erudita, de grande interesse comparativo); CAMÕES, Luís Vaz, *Os Lusíadas*, editada por Francisco Gomes de Amorim, Lisboa, 1889; embora haja muitas diferenças ortográficas, etc., entre estas edições, em todas a obra começa com «As armas» e acaba com «inveja» ou «enveja».

terminá-la com o termo «inveja»? Será que a topologia da presença destes termos, nos exactos lugares poéticos em que o Poeta os colocou, não tem significado, especial significado? Poderia, sem grave perda ou distorção de sentido, o texto ter sido iniciado com outro, qualquer, termo, e encerrado com qualquer outro termo?

Seria tal alternativo texto manifestação verídica do que é a matriz profunda do ser Lusitano, do ser-se Lusitano?

Há o hábito literário, escolar, cultural geral, de considerar a grandeza ontológica própria do ser Lusitano, do ser-se Lusitano, a partir do que surge na Grande Epopeia camoniana, como manifestação da grandeza positiva, em termos de virtudes várias, como tais cantadas pelo Poeta, por exemplo, e em permanência ao longo de toda a obra, a *coragem*.

Todavia, se assim é, por que razão não é uma dessas virtudes usada terminologicamente para abrir ou para encerrar a obra? Tal escolha faria todo o sentido, se fossem tais virtudes que enquadrassem – assim sendo o seu «alpha» e o seu «omega», os seus limiares, os seus limites – isso que é o que, efectivamente marca o que é ser Lusitano, ser-se Lusitano.

«As armas» não são sinónimo, sem mais (ou não são mesmo de todo), de «coragem», pois, quantos com armas – e boas armas, como armas –, não se revelaram, por exemplo, cobardes?

Por outro lado, o termo «enveja / inveja», de tão mesquinho que é (quer dizer, o que é mesquinho é a realidade a que se refere), arruína, em chave-de-abóbada de obra, a obra de que é, precisamente, chave-de-abóbada.

Outrossim, e também por exemplo, como seria afectado o cerne de sentido de uma epopeia sobre o mesmo lusitano tema geral, se começasse com o termo «bondade», terminando com o termo «beleza»? Poderia tudo o que está, como profundo e vasto símbolo do «ser Português», presente na obra, precisamente entre estes dois liminares termos, manter-se? Se sim, como? Se não, que implicações tem, então, a relação entre os termos efectivamente presentes, «as armas» e «inveja», com o miolo significativo do Poema?

É esta a questão que necessita de um profundo estudo para que possa ser respondida.

Repare-se que, qualquer seja a resposta encontrada, tal resposta em nada diminui a grandeza da obra de Camões. Já quanto à grandeza ontológica dos Lusitanos, não sucede o mesmo. A equação «Lusitanos = inveja», sendo provada, tem consequências demolidoras.

Por outro lado, de nada serve invocar o «contexto», dado que, seja qual for o contexto deste termo final («enveja / inveja»), o que conta é o facto de tal termo *ser o termo final*, este mesmo e exacto e não outro: concreta e indesmentivelmente, o *termo final* de *Os Lusíadas*, é «enveja / inveja». Toda a poética grandeza de tão grande povo acaba em e com «enveja / inveja», não com, por exemplo, «Deus», «divino», «amor», «beleza», «paz», «glória», entre imensos outros termos possíveis, para lá de «enveja / inveja».

Se o termo de abertura fosse o exemplificado, «bondade», quem iniciasse a leitura da obra, esperaria que se debruçasse sobre tal liminar bondade, ou sobre outra coisa qualquer? Então, se fosse esta última alternativa a eleita, por que razão se escolhera o termo «bondade»? Note-se que esta última escolha não é impossível. Todavia, que sentido faz, num texto de esplendor, como é sempre o de uma epopeia, começar precisamente com isso acerca de que não se vai cantar?

Por outro lado, por que razão antepor «armas» a «barões»: não seriam estes últimos quem deveria surgir primeiro? Afinal de contas, que canção canta Camões, a do supremo elogio dos «barões» Lusos ou a do supremo elogio das «armas», Lusas ou não-Lusas? Camões enganou-se? Não saberia ponderar a importância relativa dos termos e de isso a que cada um deles se referia?

É mais importante cantar as «armas» do que os «barões»? Todavia, se são as «armas» que em primeiríssimo lugar surgem, que conclusão retirar?

Em outras grandes epopeias, que se passa, no que a esta presença inicial e final diz respeito?

Esse *quem*, que foi Homero, quando quis cantar a cólera de Aquiles, começou a sua epopeia com o termo «Menin» («μῆνιν») – «menis»/«μῆνις» –, ⁷ precisamente o termo que veicula o sentido de «cólera», «raiva», «ira», «fúria», «ódio», «zanga», «irritação», «furor», «sanha», «violência», «indignação», «despeito», «vingança», «aversão», «gana», «rancor», paixões e actos que se podem facilmente encontrar ao longo da obra, experimentadas quer por Aquiles quer por outros com quem Aquiles se relaciona, Homens e deuses. Sendo assim, querendo Homero cantar a «cólera», inicia esta obra com o termo «cólera».

Que dizer da outra imensa epopeia de esse que foi Homero, a *Ulisseia*? Tendo como

⁷ Cfr. DIGGLE J. (Editor-in-chief), *The Cambridge Greek Lexicon*, vol. II, Cambridge, Cambridge University Press, p. 934.

tema o *homem Odisseu*, em seu variegado peregrinar de regresso ao seu centro ontológico, com que termo começa? Talvez, sem surpresa, com o termo «andra» («ἄνδρά»), que declina o termo «aner» («ἄνήρ»),⁸ «homem», no sentido de «esse que engendra», «macho da espécie humana», que é o que Ulisses manifestamente é e é como paradigma.

Parece, assim, que quem quer cantar um certo tema próprio de ode de grandeza de epopeia, usa, abrindo o canto, um *termo indicativo do que vai ser trabalhado*, pelo menos é o que manifestam exemplarmente as obras tomadas como possíveis exemplos, acabadas de citar.

O mesmo exercício se pode fazer com os termos finais de ambas as epopeias homéricas, terminado a *Odisseia* com uma referência a Atena, filha de Zeus, possuidor da égide («aigiokhoio» é o último termo),⁹ e a *Ilíada* com uma referência aos funerais de Heitor, sendo «domador de cavalos» («hippodamoio»)¹⁰ o último termo.

Fica, assim, em boa companhia a hipótese de que Camões, *tendo escolhido os termos que escolheu para limiares de entrada e de saída da sua epopeia*, respectivamente «as armas» e «inveja», situe o cerne de isso que canta, o «ser Português», entre o que «as armas» simbolizam e o que «inveja» manifesta.

Tendo em conta a função simbólica que a grande epopeia criada por Camões desempenha ao nível da construção do que é a noção de se ser Português, a escolha dos termos limiares significa que «ser Português» é situar-se entre a violência das armas e a violência (violência de mesquinhez) da inveja, assim contrariando essoutro mito que faz do Português pacífico, talvez mesmo manso, e também magnífico?

É este o mote para uma ulterior investigação, de que esta frustrada manifestação é pobre ensaio.

⁸ Cfr. DIGGLE J. (Editor-in-chief), *The Cambridge Greek Lexicon*, vol. I, Cambridge, Cambridge University Press, p. 126.

⁹ «Aigiokhoio» («αἰγιόχοιο»), cfr. HOMÈRE, *Odyssée. Chants XVI à XXIV*, tradução de Victor Bérard, notas de Silvia Milanezi, Paris, Les Belles Lettres, 2007, canto XXIV, verso 547, último verso, p. 304; «αἰγίοχος» significa «portador da égide» («aegis-bearing»), cfr. DIGGLE J. (Editor-in-chief), *The Cambridge Greek Lexicon*, vol. I, Cambridge, Cambridge University Press, p. 29.

¹⁰ «Hippodamoio» («ἵπποδάμοιο»), cfr. HOMÈRE, *Iliade. Chants XVIII à XXIV*, tradução de Paul Mazon, notas de Hélène Monsacré, Paris, Les Belles Lettres, 2007, canto XXIV, verso 804, último verso, p. 378; «ἵπποδάμος», cfr. DIGGLE J. (Editor-in-chief), *The Cambridge Greek Lexicon*, vol. I, Cambridge, Cambridge University Press, p. 712.

Referências bibliográficas

De Camões

CAMÕES, Luís Vaz, *Os Lusíadas*, s. l., Porto Editora, 2023.

_____, *Os Lusíadas*, Edição nacional, Lisboa, Imprensa Nacional de Lisboa, [1928].

_____, *Os Lusíadas*, editada por Francisco Gomes de Amorim, Lisboa, 1889.

De outros Poetas

HOMÈRE, *Odyssée. Chants XVI à XXIV*, tradução de Victor Bérard, notas de Silvia Milanezi, Paris, Les Belles Lettres, 2007.

_____, *Iliade. Chants XVIII à XXIV*, tradução de Paul Mazon, notas de Hélène Monsacré, Paris, Les Belles Lettres, 2007.

PESSOA, Fernando, *Mensagem*, Lisboa, Ática, 1979.

Auxiliar

DIGGLE J. (Editor-in-chief), *The Cambridge Greek Lexicon*, vol. II, Cambridge, Cambridge University Press, 2021.

Contribuições da análise do discurso para o ensino de línguas

ELAINE PEREIRA DARÓZ*

NADIA PEREIRA DA SILVA GONÇALVES DE AZEVEDO*

O ponto de vista cria o objeto

Ferdinand de Saussure

Na atualidade os textos multimodais emergem como uma forma de expressão complexa e rica, na tentativa de prover uma comunicação cada vez mais fluida e instantânea. Para isso, a combinação de diferentes modalidades semióticas, como texto escrito, imagens, vídeos, sons e elementos interativos se torna elemento fundamental para responder às demandas dos dias atuais. Isso porque há uma interseção de diferentes formas de linguagem cujos sentidos se revelam na superficialidade do texto sob uma aparente obviedade. Deparamo-nos, então, com uma concepção reducionista da língua puramente utilitária, nos moldes *prêt-à-porter* (Daróz, 2018), pronta a ser usada (e por que não dizer, consumida?). Tal concepção, a nosso pensar, possibilita a perpetuação de uma leitura superficializada do texto, na sua linearidade, como também a reiteração de sentidos naturalizados historicamente.

Ao combinar diferentes modalidades semióticas, esses textos expandem as possibilidades de significação, e oferecem novas formas de engajar e conectar públicos em diversos contextos que vão desde o entretenimento ao mundo dos negócios. Sendo assim, somos cada vez mais desafiados a interpretar não somente textos e mensagens por meio de uma combinação de elementos. Sobretudo, somos impelidos a interpretar o mundo a partir desses múltiplos recursos e dizeres que se combinam e se entrelaçam, extrapolando a superfície linguística para compor uma tessitura composta por diferentes camadas nessa complexa rede de dizeres na atualidade.

Vivemos, então, uma transformação dos modos de subjetivação dos sujeitos discursivos, produzindo diferentes modos de lidar com as demandas da sociedade contemporânea. A Educação não ficou alheia a essas transformações e os textos multimodais

* Professoras da Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

também estão sendo cada vez mais utilizados. Recursos educacionais digitais, como *e-books* interativos, jogos educativos e simulações virtuais, combinam texto, imagem e interatividade para proporcionar experiências de aprendizagem mais dinâmicas. Dessa forma, esses recursos buscam engajar os discentes de maneira mais efetiva por meio de múltiplas formas e possibilidades de aprendizagem. No entanto, como compreender a (re)produção dos sentidos que se materializam nessas diferentes formas de expressão?

O estudo da língua(gem) a partir de uma perspectiva discursivo-textual, permite extrapolar os limites da estrutura, em seu nível da formulação do dizer aparente estável, para compreender o seu funcionamento, dando lugar a uma leitura interpretativa (Pêcheux, 1994) como um modo de interpretação que opera nos limites da constituição dos sentidos, tendo em vista as posições ideológicas que os sujeitos ocupam para a produção do dizer. Da mesma forma, não é qualquer interpretação, deixando de lado o simples “o que o autor quer dizer?” para uma análise cujo sentido não está posto no texto, mas construído pelo leitor a partir das condições de produção (quem fala, sobre o que fala, de que lugar fala), por exemplo.

Considerando as questões pontuadas, este trabalho pretende analisar o funcionamento discursivo da (re)produção de sentidos que se materializam em atividades de interpretação de texto.

Para atingirmos este objetivo, procuraremos analisar um texto de livro didático e as questões sugeridas como análise interpretativa aos discentes, em duas sequências discursivas relacionadas a provas de Ensino Médio e ingresso na graduação de cursos superiores.

Contribuições da Análise do discurso para o ensino de línguas

Seguindo o percurso traçado por Saussure (1967), Pêcheux, fundador da Análise do discurso de vertente materialista, nos possibilita melhor compreender o modo de funcionamento da língua(gem), em especial no que concerne a relação entre texto e discurso. A relação entre texto e discurso, como pensada por Michel Pêcheux e delineada na Análise do Discurso (AD), é fundamental para entendermos como os elementos linguísticos se entrelaçam com os aspectos sociais, políticos e ideológicos na produção de sentidos.

Segundo Pêcheux, é pelo entrelaçamento entre a língua e a história que os sentidos naturalizados no seio social são atualizados, visto que retomam à cena discursiva inscritos em condições de produção específicas de cada tempo. Assim, em contraposição à noção de língua

homogênea preconizada por Saussure (1967), para o autor, a visão da língua enquanto sistema lógico-formal, cujos sentidos são sempre evidentes, promove um apagamento dos jogos de poder constitutivos do discurso, com vistas a mascarar o político da/na língua, tornando-se uma arma potente para a dominação e sustentação do poder (Pêcheux, 2004).

Sob esse viés, a noção de texto enquanto um produto acabado que visa a transmissão da mensagem inequívoca de um emissor para um receptor, não parece dar conta de desnudar a tensão constitutiva das relações sociais e, portanto, inerente a todo processo discursivo.

Extrapolando a análise de texto cujos sentidos estão imanentes à materialidade linguística, Pêcheux toma o discurso como objeto de análise. Numa perspectiva discursiva, o discurso não é apenas uma sequência de palavras ou um conjunto de frases; ele é uma prática social que reflete e reproduz relações de poder e sistemas de significação específicos

Tomando em atenção às contribuições da Psicanálise à Análise do discurso, Pêcheux (1988) afirma que os sentidos não são totalmente acessíveis ao sujeito na superficialidade linguística. Isso porque há um Real, concebido como um ponto de inacessibilidade, que atravessa o sujeito na sua relação com a língua. Sendo assim, de acordo com Pêcheux ([1983] 2008, p.53)

toda descrição – quer se trate da descrição de objetos ou de acontecimentos ou de um arranjo discursivo-textual não muda nada, a partir do momento em que nos prendemos firmemente ao fato de que “não há metalinguagem” – está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxicosintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso.

Sob esse aspecto, o texto é concebido na sua materialidade linguística, lugar material no qual se entrelaçam memória e atualidade. Corroborando os estudos pecheutianos, Orlandi (2009, p.181) afirma que

[...] enquanto objeto teórico, o texto não é um objeto acabado. Enquanto objeto empírico (superfície linguística), o texto pode ser um objeto acabado (um produto) com começo, meio e fim. No entanto, a análise de discurso lhe devolve sua incompletude, ou seja, a análise de discurso reinstala, no domínio dos limites do texto, enquanto objeto empírico, as suas condições de produção.

O texto, enquanto objeto discursivo, passa a ser compreendido na relação entre a estrutura e acontecimento, num *continuum* das relações que se estabelecem entre os sujeitos, sempre sujeito a falhas, lapsos, equívocos. A produção textual, assim, passa a ser concebida como um processo no qual os sujeitos se posicionam ideologicamente, tendo em vista as condições socio-históricas em que estão inseridos. Isso porque, o discurso, conforme delineado pela perspectiva discursiva, é concebido como o avesso do texto, funcionando a partir da textualidade que o compõe. Isso é possível porque, nas palavras de Mazière (2007, p. 13), a Análise do discurso não separa o enunciado nem de sua estrutura linguística, nem de suas condições de produção, de suas condições históricas e políticas, nem das interações subjetivas. Ela dá suas próprias regras de leitura, visando permitir uma interpretação. Em outras palavras, a Análise do discurso de vertente materialista extrapola a mera sequência de palavras e faz emergir as relações de poder inerente a todo funcionamento discursivo, deixando suas marcas em toda a tessitura linguística que compõe a superfície do texto.

Para isso, a complementaridade entre texto e discurso se revela fundamental para uma melhor compreensão do modo de funcionamento da ideologia na reprodução de determinados sentidos que visam à sustentação da ordem vigente. Assim, o texto é concebido como o lugar onde o discurso se manifesta de maneira concreta, onde as escolhas linguísticas e as estruturas discursivas se tornam visíveis e passíveis de análise. Já o discurso, por sua vez, é concebido como o ponto de partida para uma ressignificação, que permite ao sujeito percorrer caminhos face às diferentes possibilidades de ser no social.

Face às diferentes formas de subjetivação, a multimodalidade está presente na escolha cuidadosa na combinação de texto, imagem e som em anúncios e propagandas. para criar mensagens persuasivas e impactantes ao público alvo. Como afirma Pêcheux (1994, p. 3) em seu artigo *Ler o arquivo hoje*,

Seria do maior interesse reconstruir a história deste sistema diferencial dos gestos de leitura [...] e reconhecer as evidências práticas que organizam estas leituras, mergulhando a “leitura literal” (enquanto apreensão-do-documento) numa “leitura” interpretativa – que já é uma escritura. Assim começaria a se constituir um espaço polêmico das maneiras de ler, uma descrição do “trabalho do arquivo” enquanto relação do arquivo com ele-mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma.

Na atualidade, o aperfeiçoamento contínuo das tecnologias digitais permite inúmeras possibilidades de comunicação. Justamente na possibilidade de envolver um público cada vez mais abrangente, as redes sociais são constituídas por um jogo de imagens, vídeos, texto

escrito e emojis combinados que possibilitam diferentes efeitos de sentidos. No que concerne à mídia, em especial, a escolha cuidadosa de elementos visuais e sonoros visa não apenas transmitir informações sobre um produto ou serviço, mas também criar associações emocionais e influenciar o comportamento do consumidor.

A pensar no (per)curso dos dizeres e sentidos na tecitura social, compreendemos que necessitamos de uma leitura mais cuidadosa, e crítica, das discursividades que nos interpelam cotidianamente, convocando-nos a uma tomada de posição. Segundo Pêcheux (1988), a tomada de posição do sujeito no social se realiza via discurso, tendo em vista a sua identificação, ou não, com a ideologia dominante. Nesses termos, distante de um discurso neutro, a ideologia é uma estrutura-funcionamento (Pêcheux, 1990) que opera nos sujeitos discursivos via inconsciente (Althusser, 1970), a fim de que respondam às demandas da ordem vigente. Segundo Althusser (1970), ela se materializa no social, via linguagem, por meio dos aparelhos ideológicos do Estado, interpelando os sujeitos a tomarem posição no discurso.

Em sua tese sobre a ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado (AIE), Althusser (1970, p.242) afirma que “a ideologia é o cimento da sociedade, indispensável para transformar os homens e pô-los em condições de responder às exigências de suas condições de existência”. Para tanto, ela atua via inconsciente, direcionando os sujeitos a acatarem, sem resistência, às demandas da ordem vigente. Para o autor (Althusser, 1979, p. 14),

[...] a ideologia é profundamente inconsciente, que ela é um sistema de representações que na maioria das vezes são imagens e conceitos que nada têm a ver com a consciência, mas é antes de tudo como estruturas que elas se impõem à imensa maioria dos homens sem passar para a sua “consciência”.

Nesse processo de interpelação ideológica constitutiva da relação entre sujeito, língua e sociedade, os aparelhos ideológicos do Estado são responsáveis por naturalizar, via reprodução, os sentidos que estão em consonância com a ideologia dominante.

Segundo o autor (Althusser, 1967), dentre os AIE – igreja, família, partidos políticos –, a escola é o que ocupa uma posição dominante, na medida em que a escola é que

[...] se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia).

Na dinâmica educacional, observamos que, tradicionalmente, a língua escrita é posta numa relação dicotômica à língua falada. Nessa relação, enquanto a escrita é frequentemente significadora como mais formal, estruturada e acadêmica - o padrão de uma língua dita culta - a fala, por sua vez, é advinda dos diferentes modos de falar na língua materna e, portanto, desconsiderada em sua riqueza e complexidade inerente à nossa história.

As atividades educacionais de língua portuguesa, trazem, muitas vezes, propostas pouco atrativas da análise de um texto, priorizando elementos desnecessários à compreensão do discente, enquanto a análise discursiva, que considera as condições de produção e a compreensão maior da leitura é deixada de lado por um privilégio de aspectos puramente gramaticais.

Para explicitarmos melhor, traremos a análise discursiva do nosso *corpus* discursivo: duas atividades, baseadas em texto idêntico, propostas por docentes do Ensino Fundamental e Médio de três escolas e uma universidade, cujo objetivo foi avaliar candidatos em Língua portuguesa para o ingresso na graduação.

Para melhor compreendermos o movimento de análise sob um viés discursivo, vale ressaltar que, na Análise de discurso de vertente pecheutiana, a materialidade não se encerra na estrutura linguística, em si, mas é parte do trabalho do analista. Sendo assim, há que se levar em conta a interação cumulativa, conjugando a alternância de momentos de análise linguística – exposta na superficialidade da língua – e de momentos de análise discursiva – que se apresenta por meio de não ditos, pré-construídos e/ou atravessamento de sentidos (Courtine, 2009) – traduz nos procedimentos a preocupação em se levar em conta a incessante desestabilização discursiva do corpo das regras sintáticas e das formas evidentes de sequencialidade (Pêcheux, 1990).

No processo que o autor designa como desestabilização discursiva, próprio do movimento de interpretação, o recorte das sequências linguístico-discursivas é concebida como um gesto de análise de dizeres e sentidos pelos quais o analista é capturado, instado a tomar posição. A prática de análise se realiza, então, numa articulação entre os conceitos teórico-metodológicos que fundamentam a teoria e o gesto de interpretação do analista, sem prescindir, para isso, de uma análise linguística. A posição do analista é, assim, constituída por filiações ideológicas circunscritas em um contexto socio-histórico e ideológico específico de seu tempo. Sob esse viés, ao se realizar uma análise, não há uma verdade absoluta, mas possibilidades de leitura de uma materialidade significativa (Lagazzi, 2007) cujos sentidos se

(des)estabilizam numa confluência entre os elementos linguísticos e extralinguísticos inerente ao *corpus* em análise.

Acerca do recorte aqui selecionado, temos que as duas sequências discursivas do *corpus* utilizam o texto “A velha contrabandista”, produzido em 1967, com o próprio nome do autor, Sérgio Marcus Rangel Porto, e não com o pseudônimo Stanislaw Ponte Preta, como era de praxe, que foi inserido em obra de crônicas do autor. As avaliações (nosso *corpus* de análise) trazem questões para a resposta escrita do discente. Selecionamos as duas primeiras na Sequência Discursiva 1 e a questão única na Sequência Discursiva 2. Passamos a identificá-las e analisá-las à luz da Análise do Discurso Materialista fundamentada em Pêcheux (AD).

Texto comum às duas sequências:

A Velha Contrabandista

Sérgio Marcus Rangel Porto

(Stanislaw Ponte Preta)

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim para ela:

– Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo e respondeu:

– É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no

outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

– Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

– Mas no saco só tem areia! – insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

– Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

– O senhor promete que não “espaia”? – quis saber a velhinha.

– Juro – respondeu o fiscal.

– É lambreta.

Sequência Discursiva 1¹

A proposta de discussão da leitura a partir da escrita é realizada, nessa sequência discursiva 1, a partir de algumas questões. Para efeito de objetividade, analisaremos as duas primeiras, já enfocando que as seguintes seriam do mesmo tipo.

Interpretação do texto A velha contrabandista

1) O que a velhinha carregava dentro do saco, para despistar o guarda?

2) O que o autor quis dizer com a expressão “tudo malandro velho”? [...]

A sequência discursiva 1 é parte de uma atividade da disciplina “Língua Portuguesa” de três escolas de Ensino Fundamental e Médio do Brasil.

¹ Atividade de leitura e interpretação de texto de disciplina de Língua Portuguesa. Disponível em https://liceu.com.br/wp-content/uploads/2020/03/5ano_Anexo-7-Lingua-Portuguesa-1.pdf. Acessado em 26 de março de 2023.

O texto único, comum às duas sequências discursivas, trata de uma crônica bem-humorada, que gera um efeito de riso no leitor. Destaca-se pelas formações imaginárias do fiscal de alfândega, que desconfia de uma velhinha que sempre carrega em sua lambreta um saco de areia. Ao ser instado a verificar quase diariamente o saco de areia para identificar possível contrabando, soube, ao final, após prometer não a penalizar pela resposta, que o que ela carregava eram “lambretas”, naturalmente, contrabandeadas.

A primeira questão, *O que a velhinha carregava dentro do saco, para despistar o guarda?*, é de uma obviedade tal que poderia contemplar a resposta, que se encontra em todos os momentos no texto. Não há trabalho com construção do sentido. Há apenas a busca pelo já-lá.

A proposta de interpretação, na sequência discursiva 1, da crônica acontece marcada apenas no texto, inclusive com a célebre pergunta “o que o autor quer dizer” no segundo item. Ora, como determinar o que um escritor deseja dizer a partir da sua produção? Podem-se inferir efeitos de sentido, analisar condições de produção do discurso, formações discursivas e ideológicas, mas nunca saber *o que ele queria dizer*. Sobre isso, há, inclusive, relatos de escritores e compositores musicais, afirmando que o que é interpretado de forma literal de suas obras não eram o que eles pensavam em transmitir.

Há diversas propostas de interpretação deste texto na internet. Nas duas que coletamos para compor o nosso corpus de análise (Sequências Discursivas 1 e 2), apenas o que se encontra no texto é solicitado. Na que virá a seguir, nem o próprio texto é considerado. Ao contrário, ele é invisibilizado, silenciado para uma única questão que nada traz sobre ele. Assim,

Sequência Discursiva 2²

Questão única (após o texto único comum às duas sequências):

Pode ser flexionado quanto a gênero o seguinte termo:

A - “fiscal”.

² (Questão 982763 de prova de Linguagens da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), para os candidatos da Prova de Sistema de Ingresso Seriado (SIS, 2017), para os cursos de graduação, disponível em <https://app.estuda.com/questoes/?id=982763/1000> Acessado em 26 de março de 2024).

B - “maldito”.

C - “lambreta”.

D - “nada”.

E - “desconfiar”.

A Sequência Discursiva 2 não traz qualquer solicitação de interpretação do texto, que poderia estar ausente, para a resposta sobre flexão de gênero. Nesse sentido, há relação zero entre o texto e a questão que se aplica ao aluno.

Embora a Educação brasileira tenha passado por algumas reformas em suas diretrizes básicas, observamos que pouco avançamos na compreensão da relação dialógica entre texto e discurso. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018)³, documento então considerado mais atualizado da educação no país, possui direcionamentos que visam «uma utilidade prática da aquisição do conhecimento, tendo em vista a inserção do sujeito no mundo do trabalho», como afirmam Daróz e Azevedo (2023, p.8). Dessa forma, observamos que o documento negligencia uma abordagem crítica dos discursos contemporâneos, privilegiando um ensino conteudista do ensino de línguas.

Compreendemos que, o privilégio do ensino da língua destituída das condições de produção nas quais se inscreve, exclui-se também o sujeito que por ela se diz. Como algumas das consequências desse direcionamento, os(as) discentes, em seus mais diferentes níveis escolares, são frequentemente convocados a internalizar as regras gramaticais e ortográficas, privilegiando uma escrita padrão que, muitas vezes, se distancia da vida cotidiana. Como alguns dos efeitos estão a frustração de apreender uma língua que, apesar de constituir a sua história, não se reconhece.

Sob esse aspecto, compreendemos que deslegitimar a língua falada pelos(as) discentes traz implicações à relação entre o sujeito e a língua que se fala, em especial no que concerne às questões identitárias na relação com a sua história e seu povo em toda a heterogeneidade

³ A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que estabelece as competências e(m) aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras, elaborado, em audiência pública, pelo Conselho Nacional de Educação em análise dos currículos nacionais, em seus diferentes níveis, a fim de suprir as lacunas na educação brasileira e atender às demandas atuais. Para consultá-la na íntegra, recomendamos o acesso em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

social, cultural e linguística na e pela qual somos formados.

Num *continuum* dos estudos da língua(gem), o texto, por sua vez, é privilegiado nos bancos escolares em relação ao discurso. Sob esse aspecto, compreendemos que práticas mais inclusivas e contextualizadas, podem produzir um maior reconhecimento do sujeito na relação com a língua que se diz, falada e escrita, entrelaçada à sua historicidade.

Nas palavras de Orlandi (1996, p. 31),

A historicidade, para nós, é justamente o acontecimento do texto enquanto discurso, o trabalho dos sentidos nele. Daí definirmos discurso como efeito de sentidos entre locutores. Essa exterioridade da qual falamos não tem a objetividade empírica do “fora” da linguagem. Ela é tomada tal como intervém na textualidade. É exterioridade discursiva (e não empírica).

O exterior do discurso é, assim, elemento estruturante do discurso, intervindo não apenas no processo de interpelação do sujeito a determinados sentidos, como também regularização, pela via da identificação, do sujeito a esses sentidos. Nesse processo de interpelação/identificação os dizeres são naturalizados no seio social ou, ainda, transformados por um deslocamento dos sentidos naturalizados, abrindo novas possibilidades de dizer.

Nesses termos, a AD oferece muitas contribuições ao ensino de línguas, na medida em que possibilita desvelar os não ditos do/no discurso, que comparecem no seu avesso; isto é, não mais na superfície da língua, mas por efeitos de sentidos que se inscrevem nesses dizeres. Além do mais, a AD materialista traz à cena os sujeitos não apenas inscritos em jogos de poder que se materializam na língua(gem), mas também capazes de produzirem novos sentidos e, por conseguinte, novas práticas sociais.

Considerações finais

Na compreensão dos estudos contemporâneos, a dicotomia tradicionalmente estabelecida na relação entre língua escrita e falada traz implicações no ensino de línguas, geralmente com privilégio do texto em detrimento do discurso. Essa abordagem, muitas vezes enraizada em especial nos bancos escolares, tem proporcionado um distanciamento dos dizeres cotidianos em sua heterogeneidade. Além disso, a dinâmica das transformações sociais, e(m) suas diferentes formas de comunicação, têm produzido cada vez mais possibilidades de ser, e dizer, no social.

No entanto, ainda nos dias atuais, observamos uma prática de ensino de línguas numa perspectiva tradicional conteudista, arraigada em métodos estruturalistas, que muitas vezes enfatiza a transmissão de conhecimento linguístico descontextualizado, privilegiando normas gramaticais e vocabulário estático. Em contraponto a essa perspectiva, uma abordagem crítica do ensino de línguas, tendo como referencial teórico-analítico a análise do discurso de vertente materialista fundada por Michel Pêcheux (1975), possibilita uma reflexão sobre as relações de poder e ideologia presentes na linguagem, destacando a importância de contextualizar o ensino dentro de estruturas sociais e políticas mais amplas. Sendo assim, o ensino de línguas não se restringe apenas à transmissão de regras linguísticas, mas visa desenvolver a capacidade dos alunos de compreender e questionar discursos dominantes, promovendo uma visão mais crítica e reflexiva do mundo ao seu redor.

A Análise do discurso materialista traz à cena a importância de compreender a relação entre texto e discurso como modo(s) de funcionamento da língua(gem) que, embora distintas, se complementam. Essa perspectiva nos permite ir além da análise superficial do texto e adensar na complexidade das relações sociais. Ao trazer a historicidade e ideologia constitutivas da relação do sujeito com a língua, a AD nos possibilita desvelar as marcas ideológicas e as relações de dominação inerentes a todo discurso, revelando os jogos de poder que se materializam nos sentidos, desde sempre ideológicos, naturalizados ao longo dos tempos.

Tomando como ponto de partida uma relação de complementariedade entre texto e discurso, a AD se torna um campo fértil para a análise dos diferentes textos e discursos, presentes em diversas áreas – desde a análise de mídia e propaganda, a interpretação de textos literários e políticos, além dos discursos cotidianos presentes nas falas languageiras – a partir de uma análise crítica que vai além da superfície linguística para fazer emergir o seu avesso, lugar de tensão entre discursos e sujeitos.

Ao promover um deslocamento da noção saussureana de uma língua homogênea, e fechada em si mesma, para a noção de discurso, Pêcheux produziu novas formas de se pensar a língua(gem), tendo em vista uma teoria que, a partir de uma prática analítica, desvendasse os mecanismos pelos quais se perpetuam as práticas concernentes à ideologia dominante, a fim de promover transformações no seio social. Nessa perspectiva, Pêcheux traz à cena do discurso o sujeito que o produz, fazendo intervir a historicidade que o constitui.

Ao considerar o sujeito como um agente ativo, inserido em contextos sociais e

históricos específicos, essa perspectiva destaca a complexidade das interações linguísticas e os múltiplos significados que emergem dessas interações. No contexto do ensino de línguas, a inclusão do sujeito à cena do discurso possibilita o reconhecimento da diversidade de experiências e perspectivas dos(as) agentes – quer discentes quer docentes – e a possibilidade de promover práticas pedagógicas dinâmicas que visam melhor atender às necessidades dos sujeitos na sua relação com a construção do conhecimento, promovendo um ambiente mais inclusivo e participativo.

Ao afirmar que «é o ponto de vista que cria o objeto» Saussure (1975, p. 15) abre caminhos para pensar a língua em sua complexidade, tendo em vista as diferentes possibilidades de perscrutar esse objeto multifacetado. Michel Pêcheux, atento às questões trazidas por Saussure em seu *Curso de Linguística Geral*, toma para si a língua em uso, os discursos cotidianos para melhor compreender o funcionamento discursivo em seus níveis distintos.

Nesse *continuum* dos estudos da língua(gem), tomando em atenção a Análise do discurso e as questões contemporâneas, compreendemos que o ensino de línguas a partir da abordagem discursiva de vertente materialista pode contribuir sobremaneira para uma relação entre ensino e aprendizagem a partir de um viés crítico com vistas a práticas de inclusão na (e pela) língua(gem), abrindo possibilidades para a re-significação dos sujeitos discursivos no seio social com respeito aos diferentes modos de subjetivação que constituem os sujeitos na atualidade.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa: Presença, 1970.

_____. Ler O Capital. Rio de Janeiro, Zahar, 1979

_____. Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO DE DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em https://liceu.com.br/wp-content/uploads/2020/03/5ano_Anexo-7_Lingua-Portuguesa-1.pdf Acessado em 26 de março de 2023.

COURTINE, J.-J. Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: Edufscar, 2009.

DARÓZ, E. P. Do silêncio ao eco: uma análise dos dizeres sobre a língua inglesa e o seu ensino que ressoam no discurso do aluno. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação de Estudos de Linguagem. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2018. Disponível em <https://app.uff.br/riuff/handle/1/>

7205 Acesso em 17 set 2023.

DARÓZ, E. P.; AZEVEDO, P. da S. G. de. Língua falada e (ou) língua escrita? A BNCC e o ensino de língua portuguesa sob uma análise discursiva. *Revista Periferia – Educação, Cultura e Comunicação*. v. 15, p. 1-20, 2023. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/issue/view/2885> Acesso em 06 abr 2024.

LAGAZZI, S. O recorte significativo na memória. Apresentação no III SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso, UFRGS, Porto Alegre, 2007. In: *O Discurso na Contemporaneidade. Materialidades e Fronteiras*. INDURSKY, F., FERREIRA, M. C. L. & MITTMANN, S. (orgs.). São Carlos, Claraluz, 2009.

MAZIÈRE, Francine. *A análise do discurso: história e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4 ed. Campinas Pontes Editores, 1996,

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2008 [1983].

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988 [1975].

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990 [1983].

_____. *Ler o arquivo hoje*. In: ORLANDI, Eni P. (org) [et. al.]. *Gestos de leitura: da história no discurso*. Tradução: Bethânia S. C. Mariani [et. al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. *A língua inatingível*. Campinas: Pontes, 2004 [1981].

QUESTÃO 982763 de prova de Linguagens da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), para os candidatos da Prova de Sistema de Ingresso Seriado (SIS, 2017), para os cursos de graduação, disponível em <https://app.estuda.com/questoes/?id=982763/1000> Acessado em 26 de março de 2024).

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Cultrix: São Paulo, 1975.

A presença de variedades do português em Portugal Desafios e oportunidades no contexto universitário

CATARINA VAZ WARROT*

VANESSA ANACHORETA*

Introdução

A globalização, caracterizada pela intensificação dos fluxos de informações, comércio e migração, tornou-se um fenómeno marcante nas últimas décadas, impulsionado principalmente pelo avanço tecnológico e pela interconexão dos mercados. Com a aproximação das relações entre os diversos países, observa-se uma transformação significativa nos padrões de comunicação e na disseminação das línguas no cenário internacional, já que elas funcionam como pontes essenciais na interação entre diferentes culturas e nacionalidades.

No caso do português, tal língua se consolida como pluricêntrica no panorama atual globalizado. Segundo critérios estabelecidos por autores como Clyne (1992) e Muhr (2012; 2016), o pluricentrismo refere-se à consolidação de uma língua em múltiplos centros, sendo reconhecida por meio do *status* de língua oficial em diferentes países. Soares da Silva (2018) desenvolve a ideia de que esta perspectiva modifica a compreensão relacionada com a língua, ao deslocá-la de um modelo que compreendia as variedades nacionais como desvios da norma linguística da nação politicamente mais poderosa, para um modelo que defende a existência de vários centros linguísticos relacionados entre si, concebendo a relação entre as variedades nacionais como um processo dinâmico e interativo. Dialogando com essas ideias, Batoréo (2014) acrescenta que não se trata de um fenómeno novo, mas de uma nova abordagem de análise linguística sensível à variação:

São consideradas tipicamente pluricêntricas as línguas que apresentam diferentes variedades faladas em diversos países ou regiões distintas, com um ou mais núcleos nacionais, isto é, com uma ou mais normas nacionais próprias, substituindo este modelo uma perspectiva mais antiga que considerava as variedades mais distantes do standard tradicional e historicamente estabelecido como “desvio” da norma. (BATORÉO, 2014: 2)

Neste contexto, as variedades nacionais de cada polo possuem características que as

* Investigadoras da Universidade do Porto, Portugal

diferenciam entre si, além de servirem como traços de expressão, de identidade e singularidade social de suas respectivas comunidades linguísticas. Por outro lado, a convivência de variedades nacionais em um determinado território estabelece uma nova dinâmica linguística e cultural, evidenciando a complexidade do mundo lusófono contemporâneo.

Em Portugal, o fortalecimento do fenômeno migratório observado nos últimos anos – marcado por fatores econômicos, políticos e sociais – intensifica o contato de comunidades linguísticas, estreitando suas relações. Com isso, observa-se a convivência de variedades linguísticas em território nacional, como o português do Brasil e o português europeu.

Além disso, a internacionalização do ensino superior português também exerce papel importante na captação de estudantes estrangeiros para o país, principalmente aqueles que fazem parte da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Como revelam Fonseca, Esteves & Iorio (2015), esse processo busca construir uma universidade com relevância global, que contempla: a integração do corpo internacional de docentes e discentes, o oferecimento de programas de estudos para alunos estrangeiros por meio de sistemas de créditos e a existência de projetos de investigação internacionais em parceria com instituições estrangeiras. Para cumprir tal objetivo surge a necessidade de novas configurações para o contexto universitário português, que cada vez mais demonstra a preocupação em promover um ambiente multicultural com respeito às diferenças linguísticas e culturais.

Com o intuito de avançar nos estudos a respeito de tal temática, o presente trabalho tem como objetivo analisar o contexto universitário português atual, traçando algumas reflexões a respeito de questões linguísticas que atravessam o fenômeno de internacionalização, como é o caso do pluricentrismo do português e da convivência de variedades nacionais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa que pretende contribuir para uma melhor compreensão da importância de uma perspectiva pluricêntrica da língua e das suas implicações para o ensino superior neste cenário, além de apresentar alguns caminhos para a promoção de políticas linguísticas e educacionais inclusivas e interculturais no ambiente universitário.

As universidades portuguesas, enquanto instituições de ensino e espaços de produção de conhecimento, desempenham um papel central na promoção da diversidade linguística e cultural no país. Nesse sentido, torna-se fundamental refletir sobre as estratégias e as práticas pedagógicas que podem promover a conscientização sobre a complexidade e os desafios

presentes em ambientes multiculturais, incentivando o diálogo e a colaboração entre diferentes agentes do espaço acadêmico.

A internacionalização do Ensino Superior português: uma análise da diversidade do corpo discente

Segundo Matias *et ali* (2023), há um notável aumento no número de estudantes estrangeiros no ensino superior português ao longo das últimas décadas. No ano letivo de 2021/2022, os autores apontam que o número de alunos estrangeiros inscritos de 165 nacionalidades distintas, atingindo um recorde de 66,6 mil, representando 16,1% do total de estudantes do ensino superior no ano em questão.

Destaca-se que aproximadamente metade desses alunos são oriundos de países da CPLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa), totalizando 54,1% do corpo discente estrangeiro. Entre as nacionalidades mais representadas, há os brasileiros – 18,3 mil estudantes (27,5% do total) –, seguidos pelos guineenses – 5.262 alunos (7,9% do total) –, os cabo-verdianos – 4.620 estudantes (6,9% do total) –, e os angolanos – 4.539 alunos (6,8% do total).

Analogamente, verificam-se as mesmas tendências quanto aos grupos de países dos diplomados estrangeiros em 2021/2022, relativamente aos alunos estrangeiros inscritos em estabelecimentos de ensino superior em Portugal. Mais de metade desses diplomados são provenientes de países da CPLP (55,3% do total). Sobressai, em particular, o Brasil, com 3.373 diplomados, representando 39,8% do total do grupo estrangeiro. Em relação aos motivos para esse quantitativo, Mauritti *et ali* (2023) esclarecem:

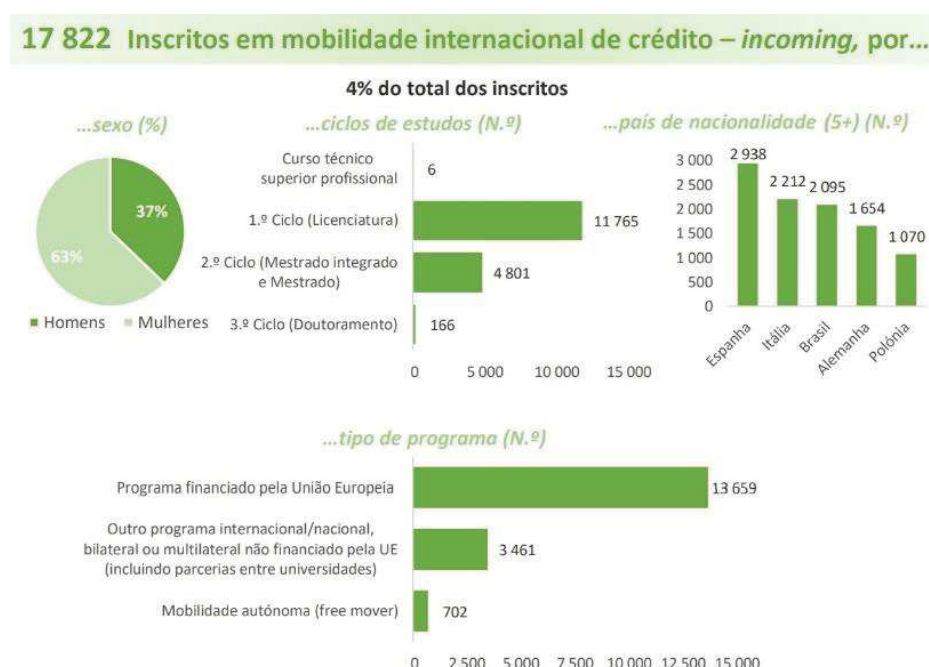
Portugal apresenta-se ainda numa posição periférica, a nível internacional, no acolhimento de estudantes provenientes de diferentes geografias, especialmente se comparado com outros Estados europeus (Góis & Marques, 2018). Pelo contrário, no quadro institucional da cooperação no âmbito da CPLP a sua posição é privilegiada. As relações históricas ligadas ao passado colonial e a proximidade cultural, especialmente linguística, conferem-lhe uma situação relativa de favorecimento nesse contexto. Com efeito, nos fluxos de estudantes internacionais entre países da CPLP, Portugal é, hoje, um dos principais países de acolhimento de estudantes provenientes dessa Comunidade. (MAURITTI ET ALI, 2023: 6)

No caso específico do Brasil, a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) do Ministério da Educação de Portugal aponta que a procura de brasileiros para

estudar em universidades portuguesas – em cursos de licenciatura, mestrado ou doutorado – aumentou em 123% nos últimos 5 anos, sendo o Brasil considerado o terceiro país com mais jovens estudantes no país lusitano. Entre os motivos para a imigração, Iorio (2018) cita a busca por melhores qualificações e pelo sucesso profissional, a familiaridade cultural e a existência de contatos sociais e familiares no país de destino. A autora também comenta que algumas medidas feitas nos últimos anos pelas universidades portuguesas tiveram impacto na captação de alunos brasileiros, como: a participação de instituições em feiras educativas realizadas no Brasil, a aceitação de alunos aprovados através do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o investimento na comunicação *online* por meio das redes sociais.

Em dados mais recentes fornecidos pelo “Inquérito Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior no ano letivo 2022/2023”, elaborado pela mesma instituição, constata-se que o Brasil ocupa a terceira posição no *ranking* de inscritos em mobilidade internacional de crédito e a primeira no *ranking* de inscritos em mobilidade internacional de grau.

Figura 1 - Estudantes em mobilidade internacional de crédito no contexto português

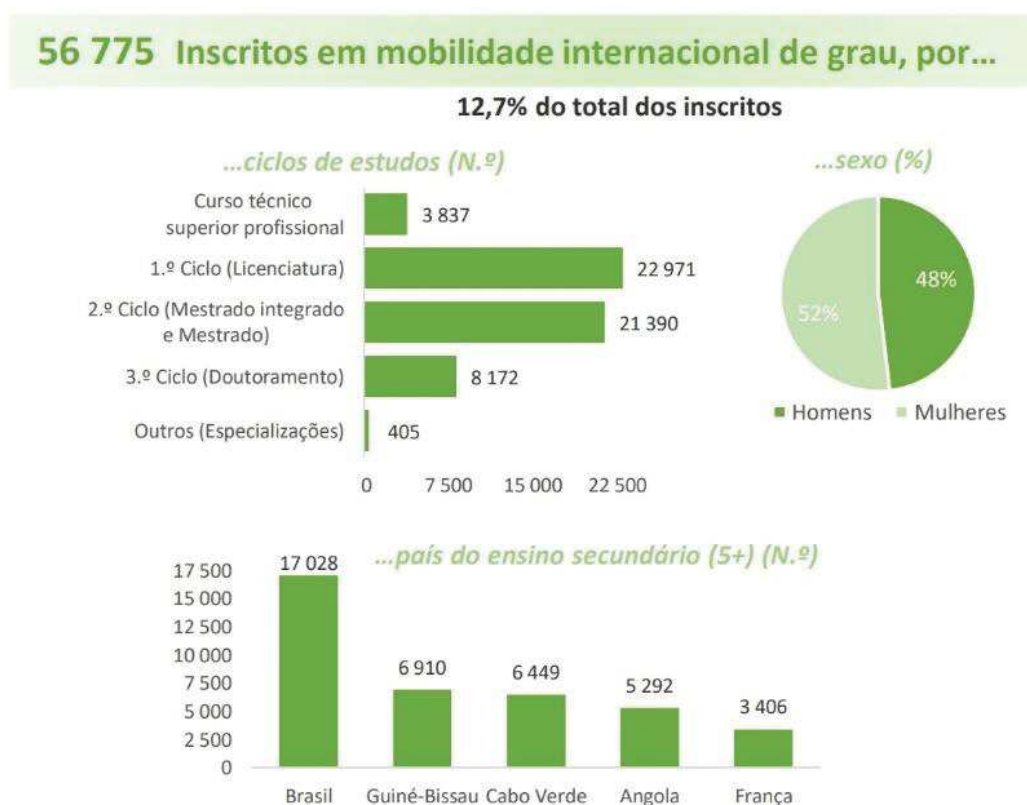


Disponível em: <https://info.dgeec.medu.pt/4/18/>

Os programas de mobilidade internacional de crédito contemplam os estudantes

inscritos na modalidade de estudo ou de estágio em um estabelecimento de ensino superior português por um determinado período, tendo como finalidade a obtenção de créditos académicos posteriormente reconhecidos pela instituição estrangeira de origem. Embora esses programas tenham sido impactados pela pandemia, os números de inscritos no último ano mostram um aumento significativo em relação aos anos anteriores. Os dados revelam uma forte representação das nacionalidades espanhola, italiana, brasileira, alemã e francesa entre os alunos participantes.

Figura 2 - Estudantes em mobilidade internacional de grau no contexto português



Disponível em: <https://info.dgeec.medu.pt/4/18/>

Já os programas de mobilidade internacional de grau incluem os alunos inscritos em um curso ou ciclo de estudos de um estabelecimento de ensino superior português, que buscam a obtenção de um diploma português. Um aspecto relevante é a presença significativa de alunos que realizaram o ensino secundário em países estrangeiros pertencentes a CPLP e que agora buscam a obtenção de um diploma português através da

mobilidade de grau. Os dados indicam que os países de origem mais comuns desse alunado são o Brasil, a Guiné-Bissau, Cabo Verde e Angola.

Os números revelam que o sistema universitário português tem, com efeito, experimentado uma crescente diversidade cultural e linguística no corpo discente, refletindo um fenômeno global de mobilidade acadêmica e cultural. A presença desses diversos grupos no ambiente acadêmico enriquece não apenas a experiência educacional dos estudantes, mas também contribui para um ambiente de aprendizagem mais amplo, inclusivo e globalmente consciente. Como contextualizam Mauritti *et ali* (2023):

É nesse enquadramento que as IES se vêm posicionando, no sentido de contribuírem para a construção de uma economia global baseada no conhecimento e na promoção da competitividade económica dos respetivos países, promovendo uma “rede aberta” interinstitucional e entre países (Dunning, 2002). Essa rede é suportada por um quadro político transnacional que se operacionaliza através da harmonização curricular das ofertas formativas e da aferição dos resultados obtidos, pela implementação de sistemas de acreditação e garantia de qualidade do ensino superior. (MAURITTI ET ALI, 2023: 3)

Contudo, é importante ressaltar que, em termos de desempenho escolar e integração dos alunos estrangeiros, surgem desafios significativos neste cenário. Estes desafios decorrem, em parte, da necessidade de adaptação desses estudantes às normas acadêmicas portuguesas, bem como às expectativas e aos objetivos educacionais distintos daqueles dos seus países de origem. No que diz respeito à questão linguística, há também o desafio relacionado à dificuldade de compreensão da variedade adotada pelas instituições de ensino superior por parte dos falantes de português oriundos de outros contextos sociolinguísticos. A esse respeito, Matias *et ali* (2023) aprofundam:

As formações disponíveis em linguagem académica tendem a resumir-se à neutralização das diferenças encontradas, com o objetivo de criar um perfil o mais comum possível. [...] Praticam-se, deste modo, hierarquias linguístico-sociais na procura de soluções face à diversidade de reportórios linguístico-comunicativos presentes e às dificuldades que emergem desta diversidade. [...] a solução comumente encontrada posiciona os falantes de variedades diferentes das normas institucionalizadas como desviantes, e em necessidade de remediação, reproduzindo, assim, um quadro teórico de orientação para o défice. (MATIAS ET ALI, 2023: 39-40)

Os autores ainda acrescentam que essas atitudes praticam uma violência simbólica que oprime comunidades linguísticas ao inferiorizarem usos linguísticos de outras variedades e desvalorizarem o repertório linguísticos de outros falantes. Tal problemática, muitas vezes

subestimada, tem impactos profundos na inclusão desse grupo e pode acarretar consequências graves no desempenho acadêmico desses estudantes.

O papel da língua como elemento de inclusão ou exclusão na comunidade universitária

Batoréo (2014) contextualiza que, no processo de expansão de antigos impérios coloniais, os povos colonizadores, sobretudo europeus, disseminaram também seus idiomas nas terras invadidas. Devido a esses processos históricos ligados à colonização, o português estabeleceu-se como língua oficial em diversos polos por todo o mundo, como: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Macau (China), Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Duarte (2020) narra tal processo histórico:

Do contato do português com línguas e povos de regiões muito dispersas e distantes resultou uma grande variedade. Quando os portugueses chegaram a locais tão longínquos entre si como a América do Sul, a Ásia, ou a África, as línguas que em cada espaço se falavam eram muito diferentes e variadas, de famílias linguísticas distantes. Além desses substratos muito diversos, o que estava então e que está hoje, linguisticamente, à volta dos territórios onde os portugueses se instalaram e que colonizaram ou com os quais estabeleceram diferentes tipos de relação, os adstratos, são também muito diferentes e variados.

Além disso, nos vários territórios, vieram por vezes instalar-se depois outros falantes de diversas línguas que influenciaram o português. Do contato das diferentes línguas com as quais o português foi interagindo e ainda hoje interage em vários contextos geográficos e sociais, e, portanto, linguísticos também, resultaram diferentes formas de se falar, que nem sempre correspondem a variedades com normas já assumidas e relativamente fixas. Por isso falamos de variedades no que concerne ao Brasil ou a Portugal, mas de variedades em formação ou semivariiedades no que diz respeito a África, por exemplo. (DUARTE, 2020: 10)

Nestas nações, cada uma com a sua própria história e contexto sociocultural, surgiram variedades da língua, influenciadas pelo contato com outras línguas – como as indígenas, africanas e europeias. Tais variedades nacionais do português não apenas apresentam diferenças linguísticas – como o vocabulário, a pronúncia e a gramática –, como também refletem as identidades e as singularidades culturais de cada comunidade falante. Como desenvolvem Matias *et ali* (2023):

Geralmente, as línguas pluricêntricas resultam de processos de economia escravocrata, e

posterior colonização e descolonização que levaram à expansão da língua muito para além do seu território original (Matias e Pinto, 2020b). Por isso, muitas línguas pluricêntricas da atualidade são línguas de origem europeia que foram difundidas por todo o mundo durante os últimos cinco séculos, como, para além do português, também o espanhol, o francês e o inglês. Todas elas são línguas globais que são faladas e escritas de maneiras diferentes em diferentes países do mundo. (MATIAS ET ALI, 2023: 26)

Com a aproximação entre povos e culturas no mundo contemporâneo, o português consolida-se como uma língua pluricêntrica, pois abarca variedades nacionais presentes em diferentes territórios em que a língua tem o estatuto de língua oficial. Segundo Matias *et ali* (2023), apesar de cada país ter poder de decisão legítimo no que diz respeito à norma e aos usos da língua no seu território nacional, esses polos linguísticos podem partilhar decisões sobre a língua ou assumir decisões de outro país.

O pluricentrismo é marcado por um complexo fenómeno de relação de forças presente na diversidade linguística. Por um lado, a multiplicidade de centros linguísticos contribui para a aproximação de diferentes comunidades e fortalece laços de colaboração entre as nações. Por outro, estudos (Clyne, 1992; Muhr, 2012; 2016; Soares da Silva, 2018) revelam que essa interação nem sempre é harmônica, pois, o contato de variedades é assimétrico. Assim, Soares da Silva (2018) esclarece que, de acordo com fatores económicos, políticos e sociais, as variedades apresentam diferenças de estatuto, algumas sendo consideradas dominantes e outras não dominantes. Matias *et ali* (2023) acrescentam:

Dado o contexto político e social de hegemonia europeia, colonial e pós-colonial, em que línguas como o português se foram tornando pluricêntricas, observa-se, em todas as comunidades que as falam, a tendência mais ou menos acentuada para fazer perdurar a centralidade da norma da antiga metrópole colonial. Desta forma, as variedades dos países que foram colonizados tendem a ser encaradas como formas menos prestigiadas de utilizar as línguas originalmente europeias. Esta estigmatização das normas emergentes do “Outro”, verifica-se tanto entre os falantes europeus como, não raro, entre os próprios falantes extraeuropeus da língua pluricêntrica. (MATIAS ET ALI, 2023: 26)

Com isso, emergem também dinâmicas de aceitação e de rejeição de usos linguísticos. Crenças a respeito de usos supostamente mais corretos da língua, geralmente ligados ao modelo da norma-padrão da variedade dominante, relega outras manifestações linguísticas a um estatuto de erro e hierarquiza variedades, alimentando o preconceito linguístico. Pinto (2022) aprofunda esta questão:

As atitudes dos falantes da língua em relação às diferentes normas nacionais, à sua e às dos

outros, e as concepções de língua, norma, variação e mudança em que radicam essas atitudes, parecem ser determinantes para o desenvolvimento e a legitimação de cada norma nacional. Aparentemente, no atual sistema pluricêntrico do português, só a norma de Portugal não é estigmatizada, nem por falantes de outras variedades portuguesas nem por falantes de outras normas ou variedades estrangeiras. [...] Estas atitudes são fundamentalmente devidas ao facto de, por um lado, Portugal ser o território de origem da língua e de, por outro, nos restantes países o português se ter difundido num contexto colonial de supremacia (também) linguística. Por isso, como é habitual nos sistemas pluricêntricos deste tipo, muitos portugueses consideram que o português de Portugal é o bom português e muitos outros lusófonos concordam. (PINTO, 2022: 29-30)

Tais fatores demonstram que o pluricentrismo do português se constitui como um fenómeno de variação intralinguística marcado por questões de identidade e relações de poder (Soares da Silva, 2018). Nesse contexto, a educação desempenha um papel crucial para o combate à discriminação e para a promoção de um ambiente multicultural onde variedades linguísticas convivem de forma igualitária. Como acrescentam Matias *et al* (2023):

Evitar tais categorizações indesejáveis [...] implica desconstruir a função social das práticas linguísticas padronizadas no ES como conjuntos “objetivos” e “naturalmente” apropriados para um ambiente académico (Flores e Rosa, 2015: 151-168). Desconstruir e, posteriormente, desnaturalizar tais reproduções, implica relembrar que essas práticas não são universalmente partilhadas, mas antes categorias normativas que resultam de ideologias linguísticas monolíngues e monoculturais. São fundadas em construções históricas, sociopolíticas e económicas reprodutoras das hierarquias sociais existentes e, por isso, também reprodutoras de desigualdades sociais (Muhr, 2012; Veronelli, 2015). Não são, por isso, categorias “objetivas”, mas sim perceções ideológicas sobre identidades culturais e nacionais que reproduzem desigualdades porque influenciam as avaliações sociais, políticas, de género e raciais dos falantes de outras variedades de línguas tidas como “desviantes”. Impõe-se, assim, repensar as raízes históricas das atuais ideologias linguísticas monoglóssicas, que determinam a norma a que todos os sujeitos (nacionais) devem aspirar. (MATIAS ET ALI, 2023: 41)

Dessa forma, a investigação das relações entre língua, cultura e identidade revela-se como um campo fértil para a compreensão das atitudes linguísticas e para o aprofundamento da dimensão sociocultural da variação e da mudança das línguas em um mundo em constante transformação. Interessa também para os estudos realizados no campo compreender quais concepções existem a respeito das variedades nacionais, quais critérios utilizados para descrevê-las e quais representações ideológicas afetam essa avaliação. Soares da Silva (2018) destaca, ainda, a relevância de discussões teóricas que debatam até que ponto o pluricentrismo consegue ser simétrico e promover a valorização das variedades em um

contexto mundial desigual, pensando em quais políticas de língua são necessárias para combater desigualdades e incentivar a cooperação entre os centros linguísticos nacionais.

Português como língua pluricêntrica: contributos para integração

O impacto de uma visão pluricêntrica do português em contextos de ensino é profundo e multifacetado. Ao promoverem a sensibilidade em relação à variação da língua e o respeito às variedades, os sistemas educativos colaboram para que todos os estudantes, independentemente da sua origem linguística, se sintam incluídos no processo de aprendizagem e tenham acesso a uma educação de qualidade.

Tal perspectiva dialoga diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 das Nações Unidas, especialmente no que diz respeito à promoção da educação inclusiva e de qualidade (ODS 4), à promoção do crescimento económico inclusivo e sustentável (ODS 8) e à construção de sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável (ODS 16).

Neste panorama, o pluricentrismo, além de contribuir para a preservação e para a revitalização das línguas minoritárias, desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva e de qualidade, pois desconstrói a crença do monolinguismo (Batoréo, 2014; Matias *et ali*, 2023). Isso porque tal perspectiva desconstrói o mito da existência de uma comunidade linguística homogênea: como já referido, devido a fenômenos como a globalização, a facilidade de comunicação e a imigração de diferentes povos na atualidade, Batoréo (2014) explica que as línguas, as variedades de uma língua e os dialetos passam a ter maior contato, se adaptando a novos contextos sociais de coexistência linguística em um âmbito global. Ademais, essa perspectiva incentiva a reflexão crítica a respeito das ideologias presentes nas concepções de língua que circulam socialmente, principalmente nos grupos de falantes que definem os usos linguísticos considerados legítimos. De acordo com a autora:

A problemática que recentemente tem vindo a ser trazida à tona das discussões na área [...] tem sido muito diversificada, procurando enfrentar os velhos tabus linguísticos e culturais da Língua Portuguesa, tais como o do Português percebido como um bloco monolítico único, indivisível e resistente aos ventos da história e do tempo, superiormente uno, apesar da diversidade visível. (BATORÉO, 2014: 4)

No caso do contexto universitário, a defesa do português como língua pluricêntrica incentiva a criação de um ambiente mais inclusivo para alunos com diferentes origens

linguísticas e culturais. A esse respeito, Macário & Sá (2021) defendem que, tendo em conta a maior relação de interdependências entre diferentes sociedades atualmente, as manifestações da cidadania tornam-se mais amplas. Logo, passa a ser tarefa da educação oferecer uma formação voltada para a conscientização acerca da diversidade linguística e cultural e para o desenvolvimento de competências que capacitem os estudantes a desempenharem o exercício da cidadania em âmbito global. As autoras descrevem:

Quadro 1 - Princípios da educação para a cidadania global

Conhecimentos	- <i>Identidade e diversidade cultural</i>, enquanto sentimento de pertença a uma dada cultura e comunidade e reconhecimento do facto de que vivemos num mundo globalizado, caracterizado pela interdependência, em termos humanos, ecológicos e de recursos materiais. - <i>Justiça social e direitos humanos</i>, valorizados pelo facto de percebermos que tudo o que acontece aos outros – negativo ou positivo – tem repercussões nas nossas vidas. - <i>Desenvolvimento sustentável</i>, em que tudo (povos, fauna, flora, recursos, línguas, culturas) ocupa o seu lugar, contribuindo para o bem-estar comum.
Atitudes e valores	- <i>Sentido de identidade e autoestima e Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos</i>, cuja conjugação assegura uma sólida autoestima que facilita a aceitação do outro e das diferenças que comporta. - <i>Responsabilidade social e Compromisso com a justiça social e a equidade</i>, indispensáveis para a prosperidade humana. - <i>Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável</i>, essenciais para o restabelecimento da aliança entre a humanidade e o sistema ecológico de que faz parte.
Competências	- <i>Pensamento crítico e Reflexão</i>, que se apoiam mutuamente. - <i>Comunicação e Argumentação</i>, intimamente relacionadas, já que a primeira permite concretizar a segunda. - <i>Colaboração</i>, um trunfo para a construção de um mundo equilibrado onde haja lugar para todos.

Fonte: MACÁRIO & SÁ, 2021: 32

Estudantes provenientes de países lusófonos diversos trazem consigo não apenas as suas línguas, mas também as suas experiências, tradições e saberes. Com isso, o diálogo intercultural e a troca de conhecimentos entre os membros da comunidade universitária

impulsionam a sensação de pertença e aceitação desse alunado, elementos fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal. Ademais, Macário & Sá (2021) ressaltam a importância de um projeto educativo que incentive a reflexão e a partilha de diferentes pontos de vista dos estudantes, de modo que eles compreendam as dinâmicas presentes em diferentes áreas da vida social e seus papéis como cidadãos ativos em intervenções para melhoria do mundo atual.

Nesse viés, a promoção da compreensão mais profunda e respeitosa das variedades do português e das culturas de suas comunidades linguísticas atua no crescimento económico inclusivo e sustentável do país. Isso porque oportunizar trocas interculturais fortalece os laços de solidariedade e de cooperação entre os países lusófonos, já que tal dinâmica favorece o intercâmbio de conhecimentos, fomenta a construção de sociedades pacíficas e incentiva a colaboração político-econômica entre a comunidade dos países de língua portuguesa.

Para a promoção da multiculturalidade no ambiente acadêmico é necessária a viabilização de oportunidades de aprendizagem a respeito das diferentes comunidades linguísticas do português, conscientizando o corpo discente e docente sobre a diversidade linguística e cultural do país. Incentivar a reflexão a respeito da variação e mudanças linguísticas no espaço universitário, além de preparar os estudantes para atuarem em contextos linguísticos diversos, é fundamental para o combate à discriminação linguística e para a promoção à igualdade de oportunidades no acesso à educação.

Neste sentido, as parcerias e os intercâmbios internacionais desempenham função importante na ampliação das oportunidades de interação e de aprendizagem intercultural para os estudantes dos CPLP no ensino em Portugal. A esse respeito, Fonseca & Hortas (2011) apontam que a estratégia portuguesa para captar e integrar estrangeiros é constituída por três bases: as orientações comunitárias, a internacionalização das instituições de ensino superior e a cooperação com os países da CPLP. Através de programas de mobilidade estudantil, cooperação acadêmica e de projetos de pesquisa colaborativa, os alunos têm a oportunidade de vivenciar diferentes contextos culturais e linguísticos, enriquecendo a sua formação acadêmica e pessoal.

Observa-se também a atuação do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) e do Ministério da Educação (ME) no plano da cooperação bilateral para a negociação de acordos, protocolos e demais instrumentos de cooperação internacional. De acordo com a Comissão Europeia (2024), esses programas de ação contemplam as seguintes áreas:

- o intercâmbio permanente de documentação e informação no domínio da educação, visando um melhor conhecimento dos respetivos sistemas educativos;
- o intercâmbio de peritos de educação, tendente a uma atualização constante do conhecimento das reformas e inovações, tanto no domínio dos sistemas educativos, como no domínio pedagógico;
- o ensino das línguas e das culturas dos respetivos países;
- o reconhecimento e equivalência de estudos;
- o estabelecimento de parcerias entre estabelecimentos de ensino;
- a cooperação no âmbito do ensino superior. (COMISSÃO EUROPEIA, 2024: 2)

A expansão e fortalecimento dos programas de intercâmbio e de mobilidade estudantil parecem ser cruciais para a garantia de um percurso académico mais justo e igualitário para estudantes de diferentes contextos. Esses programas não só permitem aos alunos explorar novas culturas e modos de vida, mas também contribuem para o desenvolvimento de competências linguísticas, sociais e interculturais essenciais no mundo globalizado.

A política governamental portuguesa tem realizado, ainda, um esforço concreto para facilitar a mobilidade, investir na internacionalização das instituições de ensino superior, implementar o Processo de Bolonha e garantir a qualidade através de um sistema de avaliação e de acreditação dos cursos. De acordo com a documentação da Comissão Europeia (2024), tendo em conta que um dos elementos dificultadores do intercâmbio de estudantes é a questão financeira, o Estado português tem fornecido apoios económicos, como: o pagamento de propinas, o fornecimento de alojamento, a oferta de bolsas, entre outros. Há também políticas voltadas para a simplificação do processo de obtenção de vistos de entrada no país, implementadas por inúmeras leis (Lei nº 23/2007, Lei nº 28/2019, Portaria nº 208/2008, Decreto Regulamentar nº 9/2018, Portaria nº 111/2019).

Ademais, têm sido adotadas ao longo dos anos diversas propostas e iniciativas para a valorização dos estudantes provenientes dos CPLP, como a implementação de programas de acolhimento e de integração destinados especificamente aos estudantes estrangeiros. Estes programas oferecem apoio prático, orientação académica e suporte emocional para ajudá-los na adaptação ao ambiente universitário. Promovem também a criação de redes de apoio entre os estudantes estrangeiros e locais, facilitando a integração e incentivando uma atmosfera de inclusão. Entre eles, destacam-se as iniciativas da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP):

Em matéria de cooperação, a CPLP tem-se concentrado, sobretudo, em áreas prioritárias, como sejam a educação, saúde, cidadania e formação. Ao nível multilateral, a cooperação para o

desenvolvimento integra as atividades no âmbito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), que se constitui como fórum multilateral privilegiado para o aprofundamento da amizade mútua e da cooperação entre os seus membros. Atualmente, a CPLP pretende aprofundar a cooperação com outras organizações internacionais na concretização dos objetivos estratégicos da organização, nomeadamente com a UNESCO, UNICEF, OEI, o FNDE-PAM (Centro de Excelência do Programa Mundial de Alimentação) e União Africana. (COMISSÃO EUROPEIA, 2024: 8)

Cursos e atividades que propiciam o diálogo entre diferentes culturas também desempenham um papel crucial na integração do corpo discente estrangeiro. Neste sentido, as instituições de ensino superior em Portugal têm adotado políticas de sensibilização e de educação para promover uma cultura de respeito e de valorização das diferentes formas de expressão linguística e cultural. Tal objetivo inclui a organização de campanhas de conscientização, de *workshops* educativos e de eventos culturais, além da integração de programas de formação em competências interculturais no currículo acadêmico. Essas ações não só desconstruem estereótipos em relação à diversidade linguística e cultural, como também capacitam o corpo discente para atuar de forma consciente em um mundo cada vez mais multicultural e interligado. Como descreve a documentação da Comissão Europeia (2024):

A maioria das instituições portuguesas de ensino superior, públicas ou privadas, possui um Gabinete de Relações Internacionais (GRI). Trata-se de uma unidade sob a responsabilidade de cada IES, que coordena, monitoriza e apoia o desenvolvimento de todas as iniciativas relacionadas com a internacionalização, nomeadamente na esfera da cooperação académica e mobilidade de estudantes/professores.

[...] Outra medida que se revelou importante e eficaz foi a criação de centros de estudo interculturais específicos. A maior parte destes centros foi criada com base nas relações privilegiadas de Portugal com os países africanos de língua oficial portuguesa (por exemplo, Centro de Estudos Africanos) ou com o Brasil e deu origem aos centros de estudos africanos ou luso-brasileiros. (COMISSÃO EUROPEIA, 2024: 1-2)

Neste contexto, é importante destacar também a necessidade de criação de espaços físicos dedicados à promoção da diversidade e da interculturalidade, como centros culturais e salas de estudo. Esses locais serviriam não apenas como pontos de encontro para estudantes de diferentes nacionalidades, mas também como espaços para a realização de eventos, palestras e debates.

Para além das iniciativas elencadas, outros caminhos encontrados para a criação de

pontes de inclusão no sistema universitário português dizem respeito à reflexão no âmbito científico acerca da diversidade do português. Primeiramente, a realização de pesquisas abrangentes sobre as experiências dos estudantes internacionais parece ser fundamental para a construção de um espaço acadêmico mais igualitário. Esses estudos, qualitativos e quantitativos, permitirão uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados por esses alunos, desde a adaptação cultural até as barreiras linguísticas. Entre as inúmeras possibilidades de investigação, Batoréo & Soares da Silva (2012) e Batoréo (2014) elencam algumas das temáticas relevantes para o campo:

Na agenda sociocognitiva do estudo das línguas pluricêntricas, destacam-se os seguintes tópicos: [...] (i) correlação entre diferenças linguísticas nacionais e diferenças conceituais e culturais; (ii) correlação entre variáveis lexicais, gramaticais e fonológicas e entre estas variáveis e as variáveis sociolinguísticas e estilísticas na convergência/divergência e na estratificação de variedades nacionais; (iii) modelos cognitivos e culturais de percepção e avaliação atitudinal das variedades nacionais; (iv) correlação entre distâncias linguísticas nacionais objetivas (observadas no comportamento linguístico dos falantes) e distâncias linguísticas subjetivas (distâncias percebidas, atitudes linguísticas); (v) atitudes de purismo e independentismo e o seu impacto no desenvolvimento de variedades nacionais; (vi) planeamento e políticas multilaterais de língua; (vii) métodos empíricos e quantitativos avançados, incluindo técnicas letométricas, capazes de dar conta da multidimensionalidade da variação linguística nacional. (BATORÉO & SOARES DA SILVA, 2012: 2-3)

[...] para citar apenas alguns dos estudos mais recentes, focam a problemática que pode ser estudada em [nos] seguintes blocos temáticos:

(i) convergência e divergência entre o Português Europeu (PE) e o Português do Brasil (PB), e estratificação das variedades nacionais;

(ii) conceptualização do mundo em variedades diferentes da mesma língua e a sua transparência ao nível da construção linguística: padrões de variação nacional e correlações entre variáveis lexicais e gramaticais no pluricentrismo do Português;

(iii) percepção e avaliação das variedades nacionais: modelos cognitivos e culturais de categorização e avaliação do Português Europeu e do Português do Brasil;

(iv) identidade linguística, atitudes de purismo e de independentismo e o seu impacto no desenvolvimento das variedades nacionais;

(v) distâncias linguísticas objectivas e subjectivas entre as variedades nacionais: correlações entre distâncias linguísticas objectivas, distâncias percebidas e atitudes linguísticas;

(vi) planeamento e políticas multilaterais de língua para o Português como língua pluricêntrica. (BATORÉO, 2014: 4)

Adicionalmente, a implementação de programas de mentoria intercultural pode ser uma mais-valia. Estes programas podem proporcionar um ambiente de apoio mútuo, onde os estudantes poderão superar obstáculos e enriquecer as suas experiências académicas e sociais através da partilha de experiências entre diferentes culturas. Essa troca de conhecimentos e vivências não só fortalece os laços entre os estudantes internacionais e os locais, mas também contribui para a construção de uma comunidade universitária mais coesa e interligada.

Por fim, o Estado português tem a capacidade de criar políticas institucionais mais claras e abrangentes que promovam a diversidade, a inclusão e a interculturalidade em todos os níveis das universidades. Estas são apenas algumas das medidas possíveis para a promoção da diversidade e da interculturalidade nas universidades. Uma abordagem colaborativa e sustentável, que envolva todos os membros da comunidade académica e valorize as contribuições de cada indivíduo, auxilia na construção de um ambiente universitário mais inclusivo e enriquecedor para todos.

Considerações finais: aproximando variedades e enriquecendo o ambiente universitário

À medida que o fluxo imigratório em Portugal continua a crescer, destaca-se a presença marcante de estudantes dos países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa – especialmente do Brasil, Guiné-Bissau, Cabo Verde e Angola – no contexto universitário. Neste cenário, assim como a relevância dos programas de mobilidade internacional na promoção da diversidade cultural, torna-se evidente o papel crucial que a língua desempenha na vida social das universidades portuguesas. Por outro lado, constata-se nessa dinâmica desafios significativos, como a inclusão social dos estudantes estrangeiros, bem como o respeito pela diversidade linguística por parte da comunidade académica.

Assim, torna-se imperativo que as instituições de ensino superior adotem estratégias proativas para lidar com esses desafios e promover uma cultura inclusiva e de respeito mútuo, garantindo que todos os estudantes, independentemente da sua origem cultural ou linguística, tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade. Somente através de um esforço colaborativo e sustentável, que envolva todos os membros da comunidade académica, é possível construir um ambiente mais inclusivo, diversificado e enriquecedor para

todos os alunos.

No âmbito linguístico, observa-se uma interessante convergência entre as variedades do português: este fenómeno é mais do que um simples encontro linguístico, é um testemunho da dinâmica de variação e mudança constante das línguas no mundo globalizado atual. Os dados revelam que o aumento do número de imigrantes em Portugal gera um forte impacto na variedade do português europeu. Nesse sentido, torna-se fundamental a discussão de uma perspectiva linguística no espaço académico sobre questões relativas à unidade e à variação na língua, de modo que seja possível sensibilizar o corpo docente e o corpo discente para a compreensão deste processo de transformação natural que permeia todas as línguas.

Com vista para projetos futuros, demonstra ser essencial a realização de investigações que aprofundem as diferenças entre as variedades do português e a interação entre elas. Tais variedades, embora compartilhem a base da língua, desdobram-se numa miríade de nuances que merece uma investigação aprofundada. Além disso, estudos comparativos permitem explorar as origens históricas, as influências culturais e as transformações contemporâneas que moldam pontos convergentes e divergentes entre as variedades da língua faladas em diferentes continentes.

Por fim, a discussão no âmbito científico mostra-se profícua para aprofundar questões teóricas e desvendar as camadas de complexidade do português. Reconhecer que a língua é moldada pelas identidades, culturas e contextos geográficos permite a valorização de cada expressão linguística como parte de um todo diversificado. Ademais, refletir sobre o português como uma língua pluricêntrica é essencial para combater o preconceito linguístico.

Referências bibliográficas

- BATORÉO, H. J. (2014). Que gramática(s) temos para estudar o Português língua pluricêntrica? *Revista Diadorim / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, 16, 1-15.
- BATORÉO, H. J.; SOARES DA SILVA, A. (2012). Estudar o português como língua pluricêntrica no enquadramento da Linguística Cognitiva com foco nas variedades nacionais do PE e PB. In: R. TEIXEIRA E SILVA; Q. YAN; M. A. ESPADINHA; A. V. LEAL (eds.). *III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo*. China, Macau: Universidade de Macau.
- CLYNE, M. (1992). *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- COMISSÃO EUROPEIA. (2024). *Acordos bilaterais e cooperação mundial*. Disponível: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/acordos-bilaterais-e-cooperacao-mundial>
- DIREÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. (2023). *Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*. Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- DUARTE, I. M. (2020). Pluricentrismo e ensino de Português língua estrangeira. In: BASTOS, N. B. *Língua portuguesa: lusofonia(s), língua(s), cultura(s)*. São Paulo: EDUC IP-PUC-SP.
- FONSECA, M. L. ESTEVES, A.; IORIO, J. (2015). Mobilidade internacional de estudantes do ensino superior: os alunos universitários brasileiros em Portugal. In: J. PEIXOTO; B. PADILHA; J. C. MARQUES; P. GÓIS (eds.). *Vagas Atlânticas: migrações entre Brasil e Portugal no início do século XXI*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- FONSECA, M. L.; HORTAS, M. J. (2011). International students in Portugal. *Canadian Diversity / Diversité Canadienne*, 8 (5), 98-104.
- IORIO, J. (2018). Estudantes brasileiros no ensino superior português: quais as motivações para a escolha de Portugal e por que retornam ao Brasil?. In: SIQUEIRA, S. (org.). *Ligações migratórias contemporâneas: Brasil, Estados Unidos e Portugal*. 1ª ed. Governador Valadares: Editora Univale, 165-196.
- MACÁRIO, M. J.; SÁ, C. M. (2021). Pensa globalmente, age localmente: as vozes da diversidade no livro-álbum. *Indagatio Didactica*, 13 (5), 29-43.
- MATIAS, A. R.; PINTO, P. F.; RODRIGUES, V.; MARTINS, P.; SEABRA, T.; MARTINS, P.; NEVES, T. S.; MAURITTI, R.; JARDIM, B.; CANDEIAS, R.; ALMEIDA, F. (2023). *Trovoada de ideias: Inclusão linguística e social dos estudantes internacionais dos PALOP no ensino superior português*. Lisboa: AVCPRINT.
- MAURITTI, R.; PINTASSILGO, S.; ROCHA, H. B.; SALEIRO, S. P.; MENDES, J. (2023). Mobilidade internacional por motivos de estudo: fluxos e distribuição de estudantes da CPLP no ensino superior e território português. *CIDADES, Comunidades e Territórios*, 47, 1-17.
- MUHR, R. (2012). *Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages. A typology*. Frankfurt: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- _____. (2016). The state of the art of research on pluricentric languages: Where we were and where we are now. In: MUHR, Rudolf (ed.). *Pluricentric Languages and non-dominant Varieties worldwide*. Wien: Peter Lang Verlag.
- PINTO, P. F. (2022). Português, língua pluricêntrica: teoria e realidades. In: KUHN, T. Z.; SCHOFFEN, J. R.; PERNA, C. B. L.; ANTUNES, A. J.; CARILLO, M. S. *Português língua pluricêntrica: das políticas às práticas*. Campinas: Pontes Editores, 22-40.
- SOARES DA SILVA, A. (2018). Variação linguística e pluricentrismo: novos conceitos e descrições. In: *Actas do XIII Congreso internacional de Lingüística Xeral*. Vigo: Universidade de Vigo, 838-845.

Os legados coloniais da portugalidade O caso de pessoas de origem sul-asiática no Moçambique colonial e no Portugal contemporâneo

CATARINA VALDIGEM*

Situando a problemática dos legados coloniais nas práticas discursivas da portugalidade

Quando me recebeu em sua casa na área da grande Lisboa, Fauza havia espalhado um conjunto de documentos de identidade no sofá da sua sala de modo a prestar evidência da sua história de vida. Entre esses documentos estavam cartões de identificação escolar, o diploma do 1º ciclo, uma carta de recomendação da sua última entidade empregadora, e fotografias que serviam de registo da sua infância, juventude e início de vida adulta, todos remontando ao tempo em que vivera em Moçambique.

Estávamos então em 2008, e eu pretendia ouvir a sua história de vida, mais do que ver provas da sua identidade, que Fauza fazia, ainda assim, questão de me mostrar. O meu objectivo era o de compreender os processos sensoriais, materiais e corpóreos através dos quais sujeitos de famílias transoceânicas¹ tinham vindo a (re)produzir memórias colectivas de pertença, muito na linha dos quadros sociais de memória² de Maurice Halbwachs (1992). Entre esses quadros sociais de memória e de pertença estavam os sentidos de Moçambicanidade e de Indianidade, num contexto de pós-colonialidade³. Por outro lado, para

* Professora da Universidade Católica Portuguesa

¹ O percurso transoceânico dos membros dessas famílias tinha como ponto de partida o Índico sul asiático, passando de seguida pelo Índico africano, terminando no Portugal Atlântico. Discuto a natureza transoceânica do trajecto destes migrantes ou das suas famílias noutro lugar (Valdigem, submitted).

² Para Maurice Halbwachs (1992) o sujeito recorda sempre no âmbito dos quadros sociais de memória que marcam a experiência humana. Nessa medida a memória é sempre um acto social e colectivo, sendo produzida em resultado da experiência no seio dos grupos de pertença do indivíduo. Maurice reflecte predominantemente acerca dos quadros sociais concretos em que se insere o indivíduo, podendo estes dizer respeito à família, à comunidade, à religião e até à nação, num sentido mais abstracto.

³ O conceito de pós-colonialidade não pressupõe a existência de uma era que dá por terminado o colonialismo, pois tal como Quijano (2007) defende, a colonialidade de pensamento persiste mesmo após o fim dos regimes coloniais. O conceito de pós-colonialidade, aqui adoptado, subentende a reflexão crítica do modo como o colonialismo opera em tempos e formas diferentes, seguindo a proposta de Sarah Ahmed (2000). Tal aceção lança pistas quanto à forma de entender a persistência das relações coloniais no presente e em diferentes domínios da vida social, quer das sociedades colonizadas quer das colonizadoras, numa relação dialéctica entre o passado e o presente e entre histórias da colonização europeia e as formas globais contemporâneas (2000, p.

além do substrato religioso de pertença ao Islão sul-asiático e africano, importava também entender os sentidos de Portugalidade, nomeadamente quanto aos modos de ser português destes sujeitos, entre eles Fauza. A portugalidade teria, neste contexto, inevitavelmente de ser entendida na intersecção entre a narrativa da identidade nacional portuguesa, e os sentidos de pertença⁴ ao universo da cultura e da sociedade portuguesas que haviam sido (re)produzidos de forma mais ou menos consciente, ao longo da experiência colonial em Moçambique. Assim, faria sentido compreender a juventude e infância de Fauza no Moçambique colonial, então sob o domínio Português, pelo que os documentos que ela exibía seriam evidência da sua Moçambicanidade e Portugalidade. Entretanto, não bastaria falar sobre a sua história e trajectória? Por que razão sentira Fauza tanta necessidade de me mostrar todos aqueles documentos?

Neste artigo, parto da história de vida e do caso etnográfico de Fauza, para discutir a construção dos sentidos de portugalidade colonial de sujeitos de origem sul-asiática migrados de Moçambique para Portugal. O caso de Fauza permite-nos, em primeiro lugar, entender que estes sentidos precisam de ser articulados com o “lugar de fala” (Ribeiro, 2020) dos respectivos sujeitos, ou seja, com as condições sociais e políticas que moldam a sua localização social bem como as suas possibilidades de posicionamento identitário aquando da sua narrativização. Neste sentido, o “lugar de fala” de Fauza constituiu-se enquanto prática discursiva que traduz as vicissitudes da sua trajectória pessoal e familiar. Mas ele traduz também as circunstâncias históricas da vida comunitária de muitos outros sujeitos de origem sul-asiática que se estabeleceram no Moçambique colonial, e que ficaram sujeitos às instâncias governativas colonizadoras, bem como aos quadros legais portugueses, reguladores da sua condição de identidade, pertença e cidadania.

Assim, o “lugar de fala” de Fauza carrega sentidos de portugalidade colonial que não poderão também ser desvinculados da documentação de identidade e cidadania convocada para a narrativa identitária. Se as identidades correspondem a «points of temporary

11).

⁴ No âmbito da minha tese de doutoramento defino o conceito de pertença enquanto ideia abstracta capaz de traduzir as formas de ligação afectiva e emocional que o sujeito estabelece com contextos sociais, culturais, materiais, relacionais (e até consigo mesmo), na linha de pensamento de Vanessa May (2013). Este conceito precisa, contudo, de ser articulado com o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (1990), o qual favorece a compreensão de processos de internalização inconsciente do ambiente circundante durante a socialização, num acto histórico que pauta a trajectória social e cultural dos sujeitos. Para mais sobre esta discussão cfr (Valdigem Pereira, 2016).

attachment to the subject positions which discursive practices construct for us» (Hall, 1996, p. 6) os documentos de identidade, nomeadamente os de cidadania, dão prova dessas ligações temporárias, vinculando a posições de identidade narradas. Neste sentido, os documentos tornam-se evidência irrefutável e inegável da posição de sujeito perante quaisquer dúvidas e tentativas deslegitimadoras que sobre ele recaem.

O facto de as populações de origem sul-asiática no Moçambique colonial terem sido consideradas um dos “*Outros da colonização*” (Castelo, Thomaz, Nascimento, & Silva, 2012) seria certamente um dos factores que justificava a sua vontade de legitimar a sua história por intermédio de evidência documental. Na altura pensei que se trataria também de um misto de boa vontade na partilha e de um certo trauma pelo facto de ao longo da sua vida ter tido sempre de provar a sua existência. Foi, no entanto, apenas anos mais tarde, quando desenvolvi pesquisa nos arquivos da PIDE e me deparei com o processo nº 2006—SC/CI(2) intitulado “*Indianos em Moçambique – Indianos das Províncias Ultramarinas*”, que percebi melhor não só a história de Fauza, mas também o porquê de ela ter feito questão de me mostrar todos aqueles documentos, e assim ter procurado legitimar a sua narrativa de identidade.

Este processo nº 2006—SC/CI(2), criado após a anexação de Goa, Damão e Diu na União Indiana em 1961, dá conta do modo como as populações de origem sul-asiática nascidas e/ou socializadas no Moçambique colonial foram objectificadas pela máquina burocrática do Estado a partir dessa data. Este processo dá ainda conta de como a documentação do Estado serviu tanto para excluir esta população do então território português, como para servir de arma de arremesso e de resistência desta população, que se havia estabelecido há várias gerações no Moçambique colonial, em face do novo quadro legal que lhes retirava direitos.

A leitura e análise atenta deste processo tornava, assim, revelador o “*lugar de fala*” (Ribeiro, 2020) de Fauza; um que traduzia a posição social da entrevistada na estrutura social hierarquizada ao longo do passado colonial e que limitava as suas possibilidades de afirmação identitária, se não mesmo de pertença ao universo de cultura portuguesa, no qual ela se havia feito mulher. Este processo PIDE permitia-me ainda entender como o discurso de Fauza reflectia não só essas condições de produção da sua identidade no contexto colonial português em Moçambique, mas também carregava consigo o peso da história colonial para a contemporaneidade. O passado colonial que vinculava Fauza a uma posição de subordinação na estrutura hierárquica havia inequivocamente produzido os seus frutos no presente,

levando a entrevistada a assumir-se perante mim enquanto um sujeito passível de suspeição e requerendo legitimação.

O “lugar de fala” de Fauza reflectia, assim, os legados coloniais que marcavam a sua portugalidade. Tal como Benoît de L’Estoile afirma, os legados coloniais dão conta desta «shared history of colonial relations, and suggests that they are still largely structuring» do aqui e do agora, a vários níveis da vida quotidiana do outrora colonizado e colonizador. Os legados coloniais expressos por Fauza estavam visíveis a vários níveis: não só no facto de usar a língua portuguesa, mas também no modo como ela continuava a assumir-se enquanto sujeito subordinado a quem evidência legítima de existência seria exigido. Outros legados coloniais subjaziam à sua narração e, no entanto, os que se manifestaram enquanto provas materiais e documentais de identidade tornaram-se evidentes.

O caso de Fauza é emblemático e sintomático de como esses legados persistiam «within the citizenship relations with former colonial subjects» (Peralta & Domingos, 2023a, p. 2) para além de persistirem também, tal como nos dizem Peralta e Domingos, «in the multifarious ways by which these individuals and groups appropriate colonial categories, imperial representations, and social patterns of relations that are historically shaped, such as hierarchies of race, class and gender.» (Peralta & Domingos, 2023a, p. 2). Eles traduzem a posição de sujeito anteriormente colonizado e subordinado à máquina burocrática do Estado, construtora de categorias identitárias, que apesar do fim formal do império colonial, que, no caso de Fauza continuam a servir de referência para a construção da portugalidade.

Vítor Sousa (V. Sousa, 2017) explica que a ideia de portugalidade foi construída durante o Estado Novo, servindo o ideário e os interesses sociais, culturais e políticos do império⁵.

⁵ Embora Alfredo Pimenta tenha cunhado o conceito na sua obra de 1947 *Em Defesa da Portugalidade* definindo-o de acordo com princípios puristas e nativistas, assentes na monarquia tradicional de 1128 que havia delimitado geográfica e juridicamente a nação, o autor lança desde logo as bases da portugalidade alicerçada no império colonial ao sublinhar o «caminho marítimo da Índia, [que] cria o império» (Pimenta, 1947, pág. 14 in V. Sousa, 2017, p. 291). É depois, já em plena guerra colonial, com a obra de António Ferronha de 1969 - *Ideário de Portugalidade. Consciência da Luso/Tropicalidade* – que a Portugalidade passa inequivocamente a estar simbolicamente vinculada ao território imperial, incluindo as antigas colónias e os seus povos. O princípio lusotropicalista de Gilberto Freyre, de que o colonialismo português seria excepcional e brando considerada a apetência dos portugueses para promover a miscigenação, dava também corpo à portugalidade de Ferronha que a entendia enquanto paradigma de convívio entre os diferentes povos, culturas e etnias do império, sendo aí aceite a igualdade entre os indivíduos. Claro está que tal doutrina emergia já após ter sido revogado o Estatuto do Indígena em 1961, que havia estabelecido o princípio legal de inferioridade das populações indígenas. A Assembleia Nacional passava também a adoptar o conceito de portugalidade enquanto princípio fundador e legitimador da suposta nação pluricontinental que dava corpo ao império colonial de Portugal, logo a partir de 1951, após a revogação do Acto Colonial (Lei 2048 de 11/06/1951), ganhando uma maior diversidade de

Embora o termo não seja usado por Fauza, ele permanece traduzido ao longo da sua narrativa identitária, que a situa enquanto cidadã do império colonial português, bem como no modo como usa a documentação oficial e pública na fundamentação legítima da sua identidade portuguesa. Mostra-se, contudo, fundamental melhor compreender as suas expressões a partir do “lugar de fala” de Fauza, e reflectir sobre o modo como a sua expressão de portugalidade carrega legados coloniais. Estes podem ainda ser melhor analisados quando interseccionando a narrativas biográficas com os testemunhos históricos, nomeadamente com o material de arquivo acerca das populações de origem sul-asiática em Moçambique, mediante os quais o seu “lugar de fala” ganha clareza epistemológica.

A pesquisa de arquivo permite-nos também compreender melhor o modo como os processos burocráticos de atribuição de documentação de Estado e de retirada cidadania a pessoas de origem sul-asiática da união indiana, estabelecidos há décadas no Moçambique colonial, vieram, a partir 1961, com a anexação de Goa, Damão e Diu na União indiana, materializar os processos de marginalização destes sujeitos já vigentes naquele contexto há largas gerações (Castelo et al., 2012; O. R. Thomaz & Nascimento, 2012). Do mesmo modo, a burocracia do Estado produzida desde 1961 veio impor uma reconfiguração dos sentidos de portugalidade imperial ao contrariar os sentidos de pertença assentes na vivência multissensorial e afectiva na colónia, bem como as narrativas de identidade que até então havia incluído todos os povos e culturas nessa categoria colonial lusotropical.

Para além de adicionar à discussão recente acerca dos legados coloniais (Peralta & Domingos, 2023b), e de dar conta da importância de continuar a reflexão em torno das expressões da portugalidade no contexto pós-colonial (Barata, Pereira, & Carvalheiro, 2011; V. Sousa, 2017; V. d. Sousa, 2013), este texto pretende ainda destacar o modo como populações de origem sul-asiática, que assumiram uma condição intermédia nas relações sociais e étnicas que separavam o colonizador do colonizado, permanecem ainda hoje numa posição de subordinação informal, reveladora dos legados coloniais na pós-colonialidade.

Este artigo está organizado em 4 momentos. Em primeiro lugar, abordo as trajectórias e representações das populações de origem sul-asiática no Moçambique Colonial de modo a melhor compreender o seu “lugar de fala” e respectivos usos da documentação oficial do Estado. De seguida, procedo a um mapeamento da legislação que foi produzida em torno das

peessoas de origem sul-asiática após 1961 e suas repercussões nas vidas destas populações. Num terceiro momento, discuto o processo PIDE nº 2006—SC/CI(2) intitulado “Indianos em Moçambique – Indianos das Províncias Ultramarinas” dando destaque para o modo como os sujeitos de origem sul-asiática foram objectificados e os caminhos encontrados por alguns deles para subverter tais estratégias. Por fim, e tendo por base a discussão apresentada, retomo o “lugar de fala” de Fauza para reflectir sobre os seus sentidos de portugalidade. Tal reflexão requer também a articulação da narrativa de Fauza com o uso e valor concedidos aos seus documentos de identidade, de modo a discutir a forma como os legados coloniais permanecem nas expressões da portugalidade de sujeitos de origem sul-asiática no contexto pós-colonial.

Trajectórias e representações da população de origem sul-asiática no Moçambique Colonial

A presença sul-asiática na costa oriental Africana antecede a chegada de Vasco da Gama à Índia em 1498. Joana Pereira Leite esclarece que os comerciantes indianos se estabeleceram até ao fim do século XVIII enquanto importantes intermediários «no tráfico transoceânico de escravos, marfim e ouro africanos em troca de tecidos provenientes de Cambaia» (Leite, 1996, p. 68) na zona do Gujarat. Sendo a África oriental e a zona do Golfo Pérsico disputada pelos vários impérios em concorrência, desde europeus (com os portugueses, os holandeses e os britânicos), aos Suaíli e Árabes, esta região tornou-se numa zona de intensas trocas e de forte luta pelo domínio comercial. Os portugueses, que tentaram a criação de um Império Oriental ou Asiático acabaram expulsos pelos Árabes de Omã do Golfo Pérsico em 1650, com a perda de Mascate. Jean Claude Penrad (2008) afirma que a transferência da capital do império de Omã de Mascate para Zanzibar já no século XIX acentuou a dispersão das comunidades sul-asiáticas no Índico, levando a que novos produtos, agentes, religiões, culturas, identidades e pertenças etnolinguísticas se dispersassem pelo lado ocidental do oceano índico. Subsequentemente tais populações, foram inscrevendo as suas diferentes agendas, políticas e interesses económicos, étnico-culturais e políticos na região, não deixando de intervir no respectivo desenvolvimento regional, não obstante os diversos interesses imperiais europeus aí instalados e da complexidade geopolítica e económica que marcou a história do Índico.

Com a abolição da escravatura em 1833 no seio do império britânico instaurou-se um

novo sistema de trabalho (não menos servil) – o sistema de trabalho contratado (*indentured labour*) que assentava na contratação a baixo custo de trabalhadores oriundos do sub-continente indiano e de baixas qualificações (Desai & Vahed, 2010). Este sistema de trabalho, que durou de 1860 a 1911, levou muitos homens de origem predominantemente indiana a migrar para a zona do Transval na África do Sul. No fim do contrato de trabalho, os homens não poderiam permanecer na África do Sul, levando muitos não só a regressar à sua terra natal, mas também a estabelecer-se no território moçambicano. Estas circunstâncias estiveram ainda na base de novas correntes migratórias de pessoas oriundas do sub-continente indiano para o Moçambique colonial na transição do século XIX para o XX, e ainda durante o século XX, em busca de novas condições de vida. O estabelecimento de sul-asiáticos em Moçambique remontava, no entanto, ao século XVII, quando comerciantes de Diu, integrados no Estado Português da Índia, haviam, por decisão da coroa portuguesa, procurado dinamizar o comércio na região, nomeadamente no norte (zona da ilha de Moçambique). Embora Moçambique fosse uma colónia portuguesa já desde há vários séculos, o povoamento deste território por parte de colonos portugueses apenas se verificaria de forma mais significativa no pós-segunda guerra mundial, nomeadamente na década de 1950 (Castelo, 2007), o que é sugestivo do anterior estabelecimento de sul-asiáticos no território moçambicano ao do número de colonos.

No século XIX, verificou-se ainda uma intensificação dos fluxos migratórios de população de origem sul-asiática para o sul de Moçambique. Enquanto que os sujeitos detentores de um menor número de recursos se tornariam *cantineiros*, ou seja, pequenos comerciantes que estabeleciam as trocas comerciais entre o interior e os centros urbanos, aqueles que detinham alguma riqueza, muitas vezes associada ao estatuto de classe conferido pela casta e pelo poder simbólico percebido, assumiriam actividades na indústria da construção ou mesmo posições de gestão no sector industrial (Bastos, 2006), criando assim condições socioeconómicas para a mobilidade social dos seus descendentes.

Apesar da relativa liberdade inerente à migração de sujeitos sul-asiáticos para o Moçambique colonial, e ainda das diferentes condições socioeconómicas que marcavam estes sujeitos, as populações de origem indiana e paquistanesa naquela colónia foram ao longo de largas décadas percebidas pelas autoridades e elites coloniais ou como infiéis – por proferirem outra fé que não a Católica – ou como negociantes racializados e de práticas culturais suspeitas e desprezíveis (O. R. Thomaz & Nascimento, 2012). Por sua vez, as representações

que estruturavam as suas identidades eram projectadas pelas elites e representantes coloniais que faziam questão em demarcar os seus traços físicos e características de indumentária dos desses *outros* (Dias, 2010; Zamparoni, 2000). Não obstante a diversidade que os pautava no Moçambique colonial, com base nas diferentes naturalidades, origens étnicas e linguísticas, muitas vezes fracturadas pelo legado do sistema de castas ainda dominante⁶; apesar das diferentes profissões de fé que os demarcava⁷, e que incluía, entre outros, hindus, muçulmanos, sunitas, xiitas e ismaelitas – os relatos coloniais referentes a estas populações tendiam a ser homogeneizantes na medida em que eram de modo geral discriminatórios, categorizando-os de forma estanque de modo a remover-lhes subjectividade e profundidade identitária, ou mesmo legitimidade cívica. De igual modo, suas vozes seriam silenciadas não sendo ouvidas já que não serviam os interesses políticos ou económicos das autoridades coloniais. Por isso, as suas histórias acabariam reduzidas às versões oficiais do Estado, produzidas pelas autoridades coloniais, cujos relatos produziam registos que constavam apenas em processos oficiais da polícia política e que não os honraria, descrevendo-os como *outros* racializados, suspeitos, aventos, exploradores, indignos de confiança, oportunistas, entre outros, incluindo alcunhas de sentido pejorativo racializado tais como *monhés*, mesmo que este fosse mais habitualmente endereçado aos muçulmanos de origem indiana em Moçambique (Dias, 2010; Zamparoni, 2000). Alternativamente, suas histórias seriam também ignoradas ou denegridas pelas vozes coloniais de elite, por negação e recusa de reconhecimento do seu poder no terreno colonial e pela invisibilidade estrategicamente engendrada por estas populações de modo a não captarem a atenção das autoridades e do estado (Bastos, 2006, 2008). Por sua vez, as suas histórias seriam ainda subalternizadas pela imprensa colonial oficial moçambicana defensora dos brandos costumes dos portugueses e do seu protagonismo cultural, político e histórico, e que acabaria por reforçar as estruturas de poder dominantes (Khouri & Leite, 2008) (ver ainda relato do Craveirinha).

Após a partição em 1947, que se traduziu na independência da Índia face ao Império Britânico e respectiva separação do território Paquistão, os movimentos de libertação passaram a dominar os discursos do então primeiro-ministro que representava a nova

⁶ Para mais sobre as diferenças étnicas, linguísticas e ainda sobre as diferentes de casta vigentes no seio das variadas comunidades de origem sul-asiática na África austral e oriental cfr. (Penrad, 2008; Vahed, 2001).

⁷ O caso dos goeses católicos é abordado, por exemplo, por (L. F. Thomaz, 1994).

democracia da União Indiana – Jawaharlal Nehru. Tais discursos receberam uma atenção considerável por parte das autoridades coloniais portuguesas (como pode ser verificado pelo volume de documentação depositado nos Arquivos Nacionais da Torre do Tombo, entre os quais o AOS e PIDE), levando ainda um crescente aumento de tensão entre as autoridades portuguesas e a União Indiana. Sobre as populações de origem sul-Asiática passou também a recair mais suspeitas, situação que se agrava após a anexação de Goa, Damão e Diu na União Indiana e o fim do Estado Português da Índia, a publicação de documentos legais que lhes retira direitos adquiridos, nomeadamente direitos de residência e de nacionalidade portuguesa, conforme abordo de seguida.

Quadro Legislativo relativo às pessoas de origem sul-asiática (pós 1961 e suas repercussões)

A lei da nacionalidade – Lei nº 2098 – prorrogada a 29/7/1959 definia que todos aqueles que haviam nascido em território nacional (então colonial) eram providos da nacionalidade portuguesa, desde que fossem descendentes legítimos de pai português ou estrangeiros ao serviço do Estado. Por outro lado, o disposto no diploma contemplava a atribuição da nacionalidade portuguesa à mulher estrangeira casada com português, desde que esta declarasse essa vontade. A nacionalidade portuguesa poderia ainda ser atribuída aos estrangeiros mediante naturalização, desde que fossem maiores de idade e autossuficientes financeiramente, e desde que demonstrassem bom comportamento moral e civil e conhecessem a língua portuguesa, para além de deverem cumprir com o serviço militar e de demonstrar residência há pelo menos 3 anos no território português. Todas estas condições eram cumulativas, tendo por isso de ser todas verificadas, de acordo com os critérios dispostos no diploma legal.

Foi ao preencher estes requisitos, que de certo modo privilegiavam o *ius solis* (direito ao solo), que sujeitos de origem sul-asiática obtiveram a cidadania portuguesa, sendo que os que não eram bem-sucedidos, ou que não demonstravam vontade para tal, poderiam ainda assim obter autorização de residência em território português, e no caso no Moçambique colonial.

No entanto, esta situação altera-se significativamente após a anexação de Goa, Damão e Diu, e o agravamento das relações entre o Estado Português e a União Indiana que levou à

promulgação do decreto-lei 44 416 de 25 de Junho de 1962. O mesmo definia que:

- a) Os sujeitos considerados enquanto “súbditos da União Indiana” pelo facto de serem cidadão Indianos perderiam as suas autorizações de residência no Moçambique colonial;
- b) Os descendentes de cidadãos indianos nascidos em território português perderiam a sua cidadania portuguesa;
- c) Se procederia à indianização dos pequenos negócios e comerciantes geridos ou financiados por uma maioria de cidadãos indianos;
- d) Todos os bens pertencentes a cidadãos indianos seriam liquidados e geridos por uma comissão recém-formada intitulada de *Comissão coordenadora de todos os assuntos relativos às pessoas e bens dos súbditos da União Indiana*.

Em síntese, o decreto-lei 44 416 visava privar cidadãos de origem sul-asiática, e descendentes, estabelecidos há muito no território colonial português, dos seus direitos adquiridos, de *ius solis*, privilegiando-se ao invés o *ius sanguinis* (direitos de sangue). Poder-se-ia até dizer que com a promulgação deste decreto as pessoas de origem sul-asiática nascidas e/ou estabelecidas no Moçambique colonial e dinamizadoras do comércio local, e do qual muito dependia a então colónia, viam-se assim privadas dos seus direitos jurídicos de portugalidade, uma vez que passava a estar inscrita nas excepções legais dos diplomas que regulavam a nacionalidade e o direito de residência.

Foi ainda na sequência deste decreto-lei que se verificou a criação dos chamados *Internamentos* – equivalentes a campos prisionais sitos em bairros das cidades/localidades (em vários pontos do império) com o objectivo de deter e restringir a acção de sujeitos de origem sul-asiática até à sua expatriação para a União Indiana. O internamento sito em Moçambique era o que tinha um maior contingente populacional reunindo 2.274 pessoas⁸, na generalidade vistas como suspeitas.

Os dispositivos legais e burocráticas relativos à nacionalidade portuguesa e aos chamados de súbditos da União Indiana nascidos/estabelecidos no Moçambique colonial desde há largas décadas vieram assim materializar os processos de marginalização produzidos do ponto de vista representacional em torno destes sujeitos (Castelo et al., 2012; O. R. Thomaz

⁸ PIDE/DGS, SC, CI (2), 2006, NT 7152. “Indianos Em Moçambique E Indianos Na Província Do Ultramar” pages 130-132, 177. A translated news of the Rand Daily Mail of 13/01/1962 (less than a month after the annexation of the Portuguese State of India) points to a much higher number of interned Indians, reaching around 12.000.

& Nascimento, 2012). Eles vieram ainda questionar a legitimidade de sentido de pertença destes sujeitos ao então território colonial português, onde haviam construído sentidos de portugalidade, ainda que sempre articulados com outros sentidos de pertença assentes na vivência multissensorial e afectiva na colónia, tais como o da indianidade, moçambicaneidade, muçulmaneidade, entre outros mais específicos.

Objectificação e Resistência através da documentação oficial do Estado

O Processo PIDE nº 2006—SC/CI(2) intitulado “Indianos em Moçambique – Indianos das Províncias Ultramarinas” corresponde a um documento de cerca de 220 páginas criado após 1961 na sequência da anexação de Goa, Damão e Diu. O processo põe em evidência a complexa teia burocrática e jurídica a que estão sujeitos os indivíduos de origem sul-asiática a residir em Moçambique após 1961. Enquanto arquivo documental sobre ofícios, deliberações e correspondência vária relativa aos estatutos, direitos, liberdades e ações dos “Indianos em Moçambique”, o processo permite perceber a forma como estes sujeitos são tornados objectos de deliberação governativa, e privados da sua voz e subjectividade. Evidência disso é o facto de serem repetidamente identificados de acordo com categorias coloniais genéricas produzidas em função de percepções de alteridade racializadas e institucionais. Disso são exemplo o uso repetido de “súbdito da União Indiana”, o termo “hindustânico/indostânico” e ainda de concebidos genericamente como indianos, quando em vários casos estamos perante pessoas cujas pertenças e identidades culturais e étnicas são diversas, e numa fase pós-partição entre Índia e Paquistão.

O processo dá ainda conta de uma certa tensão entre os serviços centrais do poder imperial e os serviços coloniais locais que procuram de forma excepcional, mas nem sempre transparente e bem-sucedida, atender a circunstâncias particulares da vida de alguns sujeitos. Não só é o tempo de residência no Moçambique colonial susceptível de ponderação e de pedidos de deliberação de órgãos superiores, como também o facto de os sujeitos obrigados à repatriação não concordarem com a anexação da Índia Portuguesa na Índia são alegados enquanto factores merecedores de uma reavaliação das decisões resultantes dos dispositivos legais. Por outro lado, a especificidade dos casos familiares, o facto de muitos terem sido expatriados e separados dos seus familiares, leva os serviços a solicitar às autoridades superiores uma mais clara interpretação da lei, nomeadamente do artigo 2 do decreto 44 416 de 25 de Junho de 1962. O Artº2 contemplava que «gozam da cidadania portuguesa os filhos

de pais de nacionalidade indiana nascidos em território português». No entanto, não fica claro para a *Comissão coordenadora dos Assuntos relativos a pessoas e bens dos súbditos da União Indiana* qual a situação de filhos de pai ou mãe indiana e nativa de Moçambique, por exemplo. No âmbito de tais incertezas assentes no particularismo dos casos que vários serviços parecem demitir-se de deliberar, mas passar a questão aos órgãos superiores, sempre com vista a melhor deliberar como se repatriar ou não alguns casos que não parecem caber na letra da lei.

Tais tensões entre serviços coloniais e centrais resultam ainda na troca de correspondência entre a *Comissão coordenadora dos Assuntos relativos a pessoas e bens dos súbditos da União Indiana* e o Governador de Moçambique, nomeadamente quanto à excepção contemplada no decreto e que visa a retirada da nacionalidade portuguesa a sujeitos de origem indiana. De acordo com essa excepção ficam excluídos da regra de retirada da nacionalidade a filhos de pessoas de nacionalidade indiana: «[...] aqueles a quem em processo de justificação administrativa, organizado na Direcção dos Serviços de Administração Civil e decidido pelo governador da província for concedida a autorização de residência.» (cfr. Artº 2, alínea II, Decreto 44416, 25 Junho 1962).

A falta de transparência com que o processo de justificação administrativa é feito pela Direcção de Serviços de Administração Civil é também sugestiva da aleatoriedade com que deliberação da vida das pessoas, que estão sujeitas ao diploma legal, ocorre. É nesta medida em que a *Comissão coordenadora dos Assuntos relativos a pessoas e bens dos súbditos da União Indiana* questiona o Governador quanto a como interpretar a lei. Confrontado com a questão, o Governo de Moçambique decide colocar a questão ao chefe do Gabinete do Ministério do Ultramar, afirmando que a resolução de dúvidas cabe àquele ministério⁹. Todas estas questões são seguidamente reencaminhadas em 1963 ao Director Geral da PIDE, que por sua vez, numa carta dirigida ao Chefe do Gabinete do Ministério do Ultramar em 1967, dá conta de um conjunto de casos em que pessoas de origem sul-asiática demonstram recorrer aos serviços consulares solicitando certidões de nascimento ou casamento, e mesmo a emissão de passaportes, de modo a resgatar direitos que lhes haviam sido privados. O Director da PIDE afirma ainda que:

[...] talvez conviesse pôr-se o assunto sob remissa para parecer a nível ministerial, dada a frequência que se verificava de casos idênticos, e sugeria que fosse posta em plano secundário

⁹ PIDE/DGS, SC, CI (2), 2006, NT 7152. “Indianos Em Moçambique E Indianos Na Província Do Ultramar”, p. 102.

a Lei da Nacionalidade e se estudasse a parte moral e humanitária da questão [...] ¹⁰

Com estas palavras o Director da PIDE dos centrais de Lisboa mostra-se sensível às questões humanitárias que se colocam em torno da situação das pessoas de origem sul-asiática no Moçambique colonial. No entanto, não deixa de destacar que a opinião pública em Moçambique é crítica da permanência desta população na colónia, e que há processos de atribuição de nacionalidade portuguesa que deverão ser questionados com base na legitimidade dos documentos apresentados. Em particular, esses casos prendem-se com a validade das certidões de nascimento produzidas pelos serviços consulares do Brasil em Nova Delhi a que várias pessoas de origem sul-asiática recorreram de modo a reunir a documentação necessária ao pedido de nacionalidade/ passaporte português. Embora muito mais possa ser dito no que respeita às estratégias encontradas pelos sujeitos de origem indiana visados no processo, e que apresentam uma variedade de documentos que ou atestam a sua naturalidade portuguesa ou dão conta da nacionalidade portuguesa de progenitores e/ou cônjuges (conforme discuti numa comunicação em Maio deste ano), elas são sugestivas de estratégias de resistência que contornam a máquina burocrática do Estado, tal como discuto noutro lugar ¹¹. Correspondem a meu ver ao que James Scott (1990) intitula de “armas dos fracos”, uma que se expressa através da “transcrição oculta” da voz, neste caso inexistente, porque silenciosa, e que visa assumir uma tomada de posição no campo de poder mediante um gesto tácito, mas nem por isso menos legítimo do ponto de vista legal. Estas “armas dos fracos” em que se traduz a documentação oficial do Estado, onde se inserem as certidões de nascimento, casamento e ainda os passaportes, operam enquanto instrumentos inscritos nas tácticas de resistência ao poder colonial, retirados do interior da máquina burocrática de Estado.

Os últimos documentos do processo PIDE referente aos “Indianos em Moçambique” datam de 1971. A generalidade das situações fica por resolver, ficando entregues aos serviços da PIDE e do Ministério do Ultramar, os quais acabam por não proferir uma deliberação que legitime as vivências das populações de origem sul-asiática no Moçambique colonial. Sendo a documentação de Estado o último recurso destas populações no sentido de se auto-legitimarem, não é surpreendente que Fauza tenha, já após o fim do regime colonial, num momento em que se propunha falar da sua história de vida e de como havia sido a vivência

¹⁰ PIDE/DGS, SC, CI (2), 2006, NT 7152. “Indianos Em Moçambique E Indianos Na Província Do Ultramar”, p. 13.

¹¹ (Valdigem, submitted).

em Moçambique, tenha considerado ser imprescindível apoiar a sua narração com evidência documental. A sua arma de resistência a quaisquer questionamentos deslegitimantes da sua posição; a “transcrição oculta” da sua portugalidade – nem sempre legitimada e escutada – encontrava ali prova documental.

Dos legados coloniais no “lugar de fala” e documentos de Fauza

Fauza nasceu em Carachi em 1962, tendo sido levada aos 9 meses de idade para a capital de Moçambique, a então cidade de Lourenço Marques, actual Maputo, onde cresceu e viveu até 1989. Fauza viveu, portanto, cerca de 26 anos naquele território, tendo também vivenciado na primeira pessoa a transição política que deu origem à independência de Moçambique. Em 1989 migrou para Portugal em busca de um futuro melhor para si e para o seu filho que acabara de nascer. Explicou-me que conseguira obter a nacionalidade portuguesa apenas em 2005, o que era

[...] justo porque eu já vivi todo o tempo em Lourenço Marques e [...] muitas vezes penso que hoje aqui (Portugal) há pessoas que estão cá há pouco tempo, 2, 3 anos e já têm! Eu não, eu já estou a viver cá já quase há 20 anos está a ver, eu cheguei há 19 anos cá... e depois lá também, aprendemos a Mocidade, aprendemos tudo! Está aqui até o diploma, está a ver? Era Lourenço Marques, aprendi tudo lá! [...]

Enquanto procurava legitimar a sua presença e pertença à sociedade portuguesa, Fauza proferia um discurso alinhado com uma certa portugalidade, uma portugalidade fabricada ainda durante o período colonial na então Lourenço Marques. Fê-lo sublinhando a importância que corpos e programas pedagógicos estruturantes, tais como a Mocidade Portuguesa, haviam tido na sua formação. A repetição do “aprendemos tudo” alinhavam-se ainda com a existência da prova consubstanciada no diploma da 4ª classe que legitimava a sua portugalidade colonial, porque sita na então colónia de Moçambique, e imperial porque alusiva ao espaço pluricontinental da nação portuguesa.

Para além do diploma da 4ª classe – que corresponde hoje ao 1º ciclo – Fauza mostrou-me ainda os seus cartões de identidade escolar, um da Escolha Dª Filipa de Vilhena onde fez o 1º ciclo durante o período colonial, outro do tempo em que frequentara a Escola Francisco Manyanga, já após a independência de Moçambique. Por fim, mostrou-me uma carta de referência emitida pela sua última entidade empregadora e com a qual pretendia arranjar trabalho à chegada a Portugal.

Fauza não relatou ter tido dificuldades na obtenção da nacionalidade portuguesa, mas todos os documentos que me mostrou foram importantes para que pudesse começar de novo em Portugal, onde construiu casa e criou os seus filhos.

O testemunho de Fauza é revelador dos desafios que a população de origem sul-asiática natural ou residente no Moçambique colonial enfrentou para conseguir demonstrar a sua legitimidade de pertença ao Portugal imperial. A documentação de identidade constituiu-se nestes casos enquanto mecanismo de credibilização e de inclusão, porque a sua ausência ou a não-afiliação a Portugal resultava na automática exclusão identitária legal. Ela constituiu-se também enquanto objecto de identidade política de portugalidade, sem o qual a pertença legal não poderia ser demonstrada.

Mas estes sentidos de portugalidade apenas poderão ser entendidos à luz do seu “lugar de fala”, um que dá conta das condições de produção da sua identidade e que carrega hoje parte dos legados coloniais que marcaram a condição dos sujeitos de origem sul-asiática no Moçambique colonial, já testemunhada no arquivo PIDE e na historiografia existente abordada acima. É certo que outros dos legados pertencem à esfera das práticas quotidianas e não apenas do discurso. Tal como afirma Benoît De L’Estoile,

a noção de legados coloniais abre assim mais perspectivas de questionamento do que as memórias coloniais. Particularmente, ela sugere o foco na cultura material, nos fluxos de pessoas e mercadorias, e também nos chamados elementos da vida imaterial tais como a linguagem, música, comida, exibições culturais, estéticas, instituições, normas legais, emoções, entre outros (L’Estoile, 2023, p. x).

As evidências de tais legados ficam ainda por explorar. Esta é pois apenas uma pequena abordagem inicial a como poderemos pensar os legados coloniais inerentes aos discursos, “lugares de fala”, e práticas culturais de portugueses de origem indiana e moçambicana; é ainda uma perspectiva que visa repensar a portugalidade proscrita de sujeitos foram directamente implicados no colonialismo português e de como essa portugalidade subjaz aos documentos que a visam legitimar numa era em que os impérios coloniais embora possam ter politicamente e juridicamente terminado, se reconfiguram de outros modos na contemporaneidade.

Breve nota final

O “lugar de fala” de Fauza constitui um lugar epistemológico de compreensão e análise dos legados coloniais, inerentes às expressões de portugalidade, a qual foi produzida no contexto colonial moçambicano e (re)produzida desde então até à contemporaneidade. Ele é sintomático de como as populações de origem sul-asiática, que contribuíram para configurar o espaço social, cultural, económico e político daquela antiga colónia portuguesa, foram sujeitas à construção de um projecto de portugalidade imperial assente numa hierarquia de povos, não obstante o princípio lusotropical que o ampliou para lá do território de fundação da nação portuguesa e do enfoque exclusivo na identidade do colonizador. Ele é também relevador da centralidade da condição de cidadania destes sujeitos nas suas narrativas identitárias na pós-colonialidade, e do modo como as suas reivindicações de identidade nacional portuguesa oferecem hoje um terreno fértil para análise dos legados coloniais.

A análise do processo PIDE nº 2006—SC/CI(2) intitulado “Indianos em Moçambique – Indianos das Províncias Ultramarinas” permite-nos compreender as circunstâncias e condições sociais, culturais e políticas que dão forma ao “lugar de fala” de muitos sujeitos de origem sul-asiática e moçambicana na contemporaneidade; bem como o modo como os documentos de identidade, e outros oficiais do Estado, foram e continuam a ser usados no âmbito de narrativas identitárias que buscam a legitimação na sociedade hegemónica. A relevância deste processo reside, portanto, quer na fundamentação histórica que oferece, enquanto documento histórico, quer na possibilidade que apresenta de facilitação do diálogo entre o passado e o presente, sempre que os factos históricos aí testemunhados são articulados com as expressões de identidade contemporânea dos sujeitos de perfil idêntico aos dos nele visados. Tal como Benoît De L’Estoile (2008) afirma, os legados coloniais não se traduzem nos efeitos que o passado tem no presente, mas sim nos modos dialécticos, nos esforços, nas lutas e conflitos mediante os quais as pessoas terminam sempre num mesmo lugar de poder; numa mesma condição de subordinação, repetindo vezes sem conta um mesmo “lugar de fala”. O caso de Fauza é sintomático desse mesmo lugar, evidenciando um claro paralelismo com as práticas discursivas de identidade dos sujeitos aludidos no processo PIDE analisado, e que dependem inequivocamente das relações travadas com o outro dominante no contexto colonial moçambicano ao nível das instituições formais da máquina burocrática do Estado.

Referências bibliográficas

- Ahmed, S. (2000). *Strange Encounters. Embodied Others in Post-Coloniality*. London and New York: Routledge.
- Barata, A., Pereira, A. S., & Carvalheiro, J. R. (Eds.). (2011). *Representações da Portugalidade*. Alfragide: Caminho.
- Bastos, S. P. (2006). "In Mozambique, we didn't have apartheid", Identity constructions on inter-ethnic relations during the "Third Portuguese Empire" *Caderno dos Estudos Africanos*, 9, 77-99.
- _____. (2008). Ambivalence and Phantasm in the Portuguese Colonial Discursive Production on Indians (Mozambique). *Lusotopie*, XV(1), 77-95.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice* (R. Nice, Trans. Vol. I). Cambridge: Polity Press.
- Castelo, C. (2007). *Passagens para Africa. Povoamento de Angola e Moçambique com naturais da Metrópole (1920-1974)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castelo, C., Thomaz, O. R., Nascimento, S., & Silva, T. C. e. (Eds.). (2012). *Os Outros da Colonização. Ensaio sobre o colonialismo tardio em Moçambique* Lisboa: ICS - Imprensa de Ciências Sociais.
- Desai, A., & Vahed, G. (2010). *Inside Indian Indentured. A South African Story 1860-1914* Cape Town: HSRC Press.
- Dias, N. (2010). Processos de Racialização no Moçambique Colonial. In N. Domingos & V. Pereira (Eds.), *O Estado Novo em Questão*. Lisboa: Edições 70.
- Halbwachs, M. (1992). *On Collective Memory*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs "Identity"? In S. Hall (Ed.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Khoury, N., & Leite, J. P. (2008). Les Indiens dans la Presse Coloniale Portugaise du Mozambique 1930-1975. *Lusotopie*, XV(2), 3-50.
- L'Estoile, B. d. (2008). The past as it lives now: an anthropology of colonial legacies. *Social Anthropology*, 16(3), 267-279.
- _____. (2023). Foreword. Colonial Legacies in Comparative Perspective: a View from Portugal. In N. D. Elsa Peralta (Ed.), *Legacies of the Portuguese Colonial Empire. Nationalism, Popular Culture and Citizenship*. London, New York, Oxford, New Delhi Sydney: Bloomsbury Academic.
- Leite, J. P. (1996). *Diáspora Indiana em Moçambique*. Paper presented at the IV Congresso Luso-Afro-Brasileiro, Rio de Janeiro.
- May, V. (2013). *Connecting Self to Society: Belonging in a Changing World*. New York: Palgrave Macmillan.
- Penrad, J.-C. (2008). Identités Disséminées. Musulmans d'origines indopakistanaïses en Afrique Orientale. *Lusotopie*, XV(1), 125-140.
- Peralta, E., & Domingos, N. (2023a). Portugal's Colonial Legacies and the (Dis)Continuities of the Colonial Past in the Present. In E. Peralta & N. Domingos (Eds.), *Legacies of the Portuguese Colonial Empire. Nationalism, Popular Cultural and Citizenship* (pp. 1-23). London, New York, Dublin: Bloomsbury.
- _____. (Eds.). (2023b). *Legacies of the Portuguese Colonial Empire. Nationalism, Popular Cultural and Citizenship*. London, New York, Dublin: Bloomsbury.
- Quijano, A. (2007). Coloniality and Modernity/ Rationality. *Cultural Studies*, 21, 168-178.

- Ribeiro, D. (2020). *Lugar de Fala. Feminismos Plurais*. São Paulo: Sueli Carneiro, Jandaira.
- Scott, J. C. (1990). *Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts*. New Haven and London: Yale University Press.
- Sousa, V. (2017). O Estado Novo, a cunhagem da palavra 'portugalidade' e as tentativas da sua reabilitação na atualidade. *Estudos em Comunicação* 25(1), 287-312.
- Sousa, V. d. (2013). O difícil percurso da lusofonia pelos trilhos da 'portugalidade'. *Configurações*, 12(Epistemologias do Sul: COntextos de Investigação), 1-13.
- Thomaz, L. F. (1994). *De Ceuta a Timor* (2ª ed.). Lisboa: Difel, Difusão Editorial.
- Thomaz, O. R., & Nascimento, S. (2012). Nem Rodésia, nem Congo: Moçambique e os dias do fim das comunidades de origem europeia e asiática. In C. Castelo, O. R. Thomaz, S. Nascimento, & T. C. e. Silva (Eds.), *Os Outros da Colonização. Ensaíos sobre o colonialismo tardio em Moçambique* (pp. 315-339). Lisboa: ICS - Imprensa de Ciências Sociais.
- Vahed, G. H. (2001). Mosques, Mawlanas and Muharram: Islam in Colonial Natal, 1860-1910. *Journal of Religion in Africa*, 31(3), 305-335.
- Valdigem, C. (submitted). Transoceanic South Asian women's silent voices and the bureaucratic weapons of resistance to the state apparatus: from the Indian subcontinent to postcolonial Portugal. In P. Anzini & V. L. Lino (Eds.), *Transatlantic Women Networks (provisory title)*: Peter Lang.
- Valdigem Pereira, C. (2016). *Postcolonial Objects of Collective Re-Membering among Portuguese Muslims of Indian and Mozambican origins*. (Unpublished PhD thesis). Goldsmiths, University of London.
- Zamparoni, V. (2000). Monhés, Baneanes, Chinas e Afro-Maometanos. Colonialismo e racismo em Lourenço Marques, Moçambique, 1890-1940. *Lusotopie*, VIII(Lusophonies asiatiques, Asiatiques en lusophonies), 191-222.

PARTE II

Literatura em Português

A ensaística universal e em língua portuguesa, entre literatura e filosofia

CARLOS BELINO SACADURA *

O *ensaio* como forma literária e filosófica

Embora este texto pretenda abordar o *ensaio* como forma *literária* e *filosófica*, não visa defini-las ou fornecer-lhes uma *identidade*. Pelo contrário, o *Ensaio* constitui uma *alteridade* nestes âmbitos, um outro modo de ser, avesso a qualquer conceito estável ou definição.

A visão clássica da filosofia (pese embora a formulação heraclitiana e a dos sofistas) é marcada por duas vertentes: a vontade de encontrar um modo de permanência num mundo instável e mutável ou uma identidade no meio da diversidade, e a vontade organizar numa unidade a fragmentação do saber. As Ontologias da permanência ou imutabilidade do Ser – parmenidiana e platónica – e os grandes sistemas filosóficos, de Platão a Hegel, respondiam a esta aspiração à permanência e à totalidade. O *ensaio* não se identifica, nem com a estabilidade, nem com a pretensão a organizar a totalidade nem como um sistema acabado, mas é antes expressão de um mundo e um sujeito em movimento e sempre inacabado. A sua primeira forma emerge no contexto cultural do Renascimento e na obra de Michel de Montaigne. A abertura e a mudança caracterizam o mundo renascentista, onde se efetua uma transição, nas palavras de Alexandre Koyré, «do mundo fechado ao universo infinito» (Koyré, 2019). Era precisa, então, uma expressão que deixasse de circunscrever o mundo e ser humano em formas permanentes e definitivas, e era essa inquietação e instabilidade que se refletia nos *Ensaíos* de Montaigne.

O *ensaio* corresponde a um modo de pensar “fora da caixa”, ou seja, diversamente de modelos estabelecidos – nomeadamente os académicos. Surgiu quando se procuravam alternativas à “filosofia da escola” medieval, mas também se aplica a outros contextos de transição paradigmática nas estruturas do saber, como a atual. A liberdade de pensamento e de investigação implica também a criação de modos de estruturar a pesquisa em moldes institucionais diferentes dos universitários, ou que abram outros horizontes ao pensar – como acontecia nas Sociedades Científicas e Academias renascentistas – sendo a *Royal Society* e a *Academia dos Lincei* as mais célebres, associadas aos nomes de Francis Bacon (não como

* Professor da Universidade de Cabo Verde

integrante, mas como precursor da primeira) e de Galileu. Não é por acaso que Galileu intitula uma das suas obras *O Ensaíador (Il Saggiatore)*, onde, para além de expor os fundamentos da nova ciência experimental, reflete sobre uma metodologia e o modo de pensar ensaístico, por tentativas, em vez da preferência por sistemas definitivos.

Ao não se inscrever numa determinada disciplina ou ciência especializada, a reflexão livre desenvolvida sob a forma de ensaio permite, em vez do encerramento em fronteiras disciplinares, relacionar temas e saberes que poderiam parecer separados, mas que podem ser vistos de modo interdisciplinar, como os humanistas já faziam e a atual era dos saberes em rede pratica. O *Ethos* ensaístico é contrário aos dogmatismos de qualquer tipo, traduzindo-se no valor da tolerância em Montaigne e retomado no da *heterodoxia* em Eduardo Lourenço. Em Montaigne, a tolerância erguia-se contra o fanatismo que levava às guerras religiosas que atravessaram o seu tempo e, em Lourenço, contra os dogmatismos ideológicos que pretendiam substituir a reflexão livre. Há também um paralelo entre os contextos conturbados em que viveram os dois autores, atravessados por guerras e fraturas onde se perdia o horizonte para o diálogo, trocado por polarizações extremas visando a aniquilação mútua, em vez das divergências e do pluralismo caracterizadores da vivência democrática.

O ensaio como expressão pessoal e universal

Embora o *Ensaio* possa abordar uma multiplicidade de assuntos, fá-lo não no âmbito de uma dada disciplina, sem referências pessoais – como no caso da filosofia enquanto sistema de conhecimentos – mas sempre em função de uma experiência pessoal – existencial e reflexiva. O primeiro elaborara uma obra inteiramente na primeira pessoa foi Santo Agostinho, nas *Confissões* onde relata o seu itinerário espiritual, orientado para o cristianismo. Mas o primeiro a dar-lhe uma forma humanista, onde a reflexão pessoal se efetua em diálogo com os autores clássicos greco-romanos, foi Montaigne.

Entre os ensaístas atuais mais relevantes conta-se, inequivocamente, Fernando Savater, filósofo que adota esta forma de pensar, em vez da filosofia sistemática e académica. Na linha dos Dicionários Enciclopédicos, aborda uma profusão de temas em ordem alfabética, mas o que mais o aproxima da forma ensaística é o facto de não pretender apresentar os conceitos filosóficos como objeto de erudição, colocando-se na posição do especialista com “autoridade inquestionável na matéria”; pelo contrário, situa-se antes sobre aquele que questiona os conceitos estabelecidos e não visa expor um saber *autorizado*, mas antes um saber proveniente de uma reflexão *pessoal*. É por isso que não apresenta *um* Dicionário, mas *o seu* Dicionário Filosófico. A experiência e a carreira profissional como professor de filosofia

não tem a ver com a de alguém que transmite conceitos estabelecidos, mas com a de alguém que comunica uma experiência pessoal de reflexão filosófica, ainda que esta se faça através da referência a autores e textos da tradição filosófica, e incentivar nos alunos a mesma apetência para *pensarem por si próprios*.

O *ensaio filosófico* foi também a forma escolhida por Heidegger para pensar a filosofia mediante uma reflexão pessoal permitindo, não apenas retomar a problemática desenvolvida na sua obra de referência – *O Ser e o Tempo* – como abrir outros caminhos. Não se trata de expor ou explicar a história da filosofia, mas de lhe dirigir as suas *questões*, ou seja, de *interrogá-la* em função do tema fundamental do *Sentido do Ser* e de outros com este relacionados, como a *linguagem*, a *arte*, a *história*, a *racionalidade*, a *ciência* ou a *técnica*. Se há no pensamento heideggeriano um movimento de recondução de toda a reflexão a um tema central – o Ser –, como se verifica em *O Ser e o Tempo*, há também um prolongar deste para outras temáticas, sendo os *ensaios* um modo privilegiado de realizar essa ampliação do pensar. Sem uma abordagem sistemática na forma de uma *Estética*, mas com uma interrogação sobre o *sentido da arte*, encontramos em *A Origem da Obra de Arte* um ensaio configurando o que poderia considerar-se como uns prolegómenos a uma filosofia heideggeriana da arte.

O ensaio como forma de liberdade e alteridade

Se, com Heidegger, Merleau-Ponty e Lévinas, descobrimos a existência como encontro e diálogo com os outros, os seus ensaios representam o rasto desses encontros que pontuam a vida e o pensamento. Uma fecunda leitura desses encontros foi efetuada nas *Questões* de Heidegger, através do seu diálogo com os filósofos pré-socráticos, e do modo como com eles interpreta o sentido do *Ser*, do *Logos*, ou da *verdade* como *Aletheia*. Também os breves ensaios de Lévinas em *Noms Propres* traçam o rasto que a relação com os outros – sobretudo filósofos e escritores – deixa no autor, quer se reconheça nas suas obras, quer por oposição a estas. No ensaio sobre Martin Buber reconhece-se que, tal como a filosofia proclama uma irreducibilidade do sujeito e da sua singularidade a qualquer generalidade anónima, também o outro não pode ser um mero correlato do eu. O outro não se pode reconduzir às minhas categorias, e o eu existe como relação ao outro, que se renova e experimenta como aventura. O encontro não se pode delimitar, porque se abre para além dos limites – para além do Ser ou da essência.

Savater não propõe uma obra de consulta, como a generalidade dos *Dicionários* são, onde o leitor vai à procura de um conceito ou autor sobre o qual quer ser informado com rigor

científico e académico, visando antes proporcionar uma *experiência de leitura* – a sua própria leitura dos temas filosóficos abordados. Trata-se de uma perspetiva, um modo de ler o mundo e, como cada leitura apela a outras, uma apresentação de caminhos seguidos pelo autor que convidam o leitor a encontrar os seus: «Este dicionário não é [...] para ser consultado, mas para ser lido. E para servir de incentivo e trampolim para ler outros, porque tudo o que escrevi na minha vida não é mais que um convite a continuar a ler».

Se a filosofia começa por ver o mundo como uma *surpresa* – Aristóteles refere-se ao *espanto* como origem da filosofia – o ensaio encontra-os no quotidiano, e é a partir do prosaico que se depara com o misterioso, ou seja, parte da *prosa do mundo* para a *poética do mundo*. Isso implica que, diversamente das disciplinas ou domínios científicos especializados, o ensaio não tenha um objeto específico – o que talvez se aproxime mais seria o de dizer que o ensaio se ocupa das *humanidades*, termo que inclui múltiplas disciplinas de teor, nomeadamente, *estético, social, ético ou filosófico*. Por isso, a génese da forma ensaística liga-se ao *humanismo* renascentista, representado na afirmação de Terêncio que, embora sendo um autor da Antiguidade, tinha um lema que os humanistas do Renascimento retomaram: «Sou um ser humano, e nada do que é humano me é estranho».

Ainda na linha da reflexão ensaística empreendida no *Dicionário*, uma obra de Savater que o situa perante as inquietações da modernidade apresenta um conjunto de textos reunidos sob o título de *A Arte do Ensaio*. Estes textos só aparentemente são dispersos; na sua diversidade, ligam-se na preocupação de refletir em diálogo com pensadores que deram corpo a determinados conceitos ou teorias sociais, estéticas e éticas. Estas são um ponto de partida para o autor proceder à sua própria leitura. Liga-os também o facto de, embora pertencendo às respetivas culturas nacionais dos seus países, terem uma dimensão universal mencionada no sub-título do livro: *Ensaaios Sobre a Cultura Universal*.

No *Prólogo*, dedicado ao *Ensaio como Género*, indica-se uma outra dimensão essencial, a da *experimentação*. Esta experimentação literária e filosófica entrelaça os pensadores focados nos ensaios, o autor do livro e os leitores. Como o ensaio não visa reproduzir ideias feitas ou estabelecidas, mas abrir novos espaços de experiência do mundo, não visa impor qualquer tipo de interpretação que se pretenda única ou final, mas propor interpretações sob a forma de uma hermenêutica em constante reelaboração, na qual envolve os leitores como intérpretes que se tornam co-autores dos textos.

O tempo do *ensaio*

Ao falar da motivação para escrever os ensaios que compõem a *Heterodoxia*, Eduardo Lourenço refere-se a esta marca pessoal como uma necessidade de *escrever-se* num texto referente tanto ao *eu* do autor como à sua *inscrição* num mundo. O *ensaio* tem uma forma literária e uma vertente filosófica, porque esclarece as questões da existência humana, coloca questões e dúvidas sem a preocupação cartesiana de as ultrapassar chegando à certeza. O espanto, a perplexidade, o questionamento, estão na origem da filosofia, mas talvez esta se tenha deixado atrair demasiado cedo pelo que Lyotard chama de *meta-narrativas* ou *grandes narrativas* a pretenderem entender o mundo na sua totalidade, à maneira hegeliana. O *ensaio* não suspende nem tranquiliza as nossas inquietações, incertezas ou perplexidades, enuncia-as e clarifica-as:

O que se costuma chamar, desde Montaigne, ensaio, é a forma escrita do discurso que renunciou às certezas, mas não à exigência de claridade que nelas, em permanência, se configura. Ensaiai, tentar, procurar, abrir, em vez de deter, acabar, fechar, é o que corresponde ao espírito de heterodoxia como aquele para o qual a verdade não é algo que se tem, mas um horizonte para o qual se tende, numa procura incessante: a heterodoxia toma a verdade e o amor por ela, apenas como direção do seu agir e nunca como realidade possuída.

Numa Conferência apresentada no Colóquio da Fundação Gulbenkian sobre o tema *Que Valores para este Tempo?*, Eduardo Lourenço apresenta o que poderia considerar-se como um *Ensaio sobre os Valores*. Após referir Nietzsche como filósofo que deslocou o eixo do pensamento da questão da *verdade* para a do *valor*, conferindo à arte uma função axiológica que não pode ser ocupada pela razão nem pela ciência, aponta para o nosso tempo como sendo caracterizado por uma *crise de sentido* revelada pelo ocaso do *Sentido da História* fundado na sua racionalidade, como afirmava Hegel em *A Razão na História* Introdução às suas *Lições sobre a Filosofia da História*. Das certezas filosóficas ou científicas passámos hoje ao risco, à incerteza e insegurança ontológica sobre quem somos e para onde vamos. Ficamos assim de algum modo partilhados entre um tempo perdido das certezas ou da previsibilidade e o risco da aventura à procura de novos rumos.

Embora os textos de José Saramago reunidos sob o título *Deste Mundo e do Outro* sejam identificados pelo autor como *crónicas*, parecem-me poder ser considerados como pertencentes ao âmbito ensaístico, devido a não se limitarem a relatos em torno de situações ou eventos de teor mais descritivo ou mais literário, mas incluírem uma vertente reflexiva pessoal sobre estes, numa escrita de impressões, digressões ou evocações de uma paleta de temas que fluem livremente nos textos. Poderia dizer-se que se trata de um livro de viagens à volta de ideias, símbolos ou vivências apercebidas com o olhar singular do autor.

Veja-se a *crónica/ensaio* com o título heraclítico *Ninguém se banha duas vezes no mesmo rio*. É uma breve meditação sobre o sentimento do tempo que passa, vivido pelo autor, mas também partilhado pela condição humana inscrita na temporalidade. Começa por situar-nos nas margens do rio e na paisagem apreendida no instante em que a vê, irrepetível porque inscrita num instante fugidio. O rio pertence-lhe, nesse instante. O momento é de doação das coisas e apropriação do tempo. Com o fim da vida, o tempo continua a fluir, mas deixa de ser o *meu* tempo. No entanto, a persistência da memória de nós que os outros têm vai mantendo um rasto do que já não é, um vestígio ténue que só permanece como chama acesa naqueles que, pela sua obra, *se vão da lei da morte libertando*.

O projeto de elaborar uma *escrita pensante* ou *ensaística*, após um percurso na ficção, surge para o escritor moçambicano Mia Couto como uma exigência de contribuir, no seu país e em termos universais, para o debate de ideias. Neste debate entram, em complementaridade, as letras e as ciências, que as formações académicas separam, mas integram o percurso do autor enquanto escritor e biólogo e atravessam as reflexões efetuadas nos seus ensaios. Enquanto a ciência é vista, na perspetiva positivista, como um bloco de certezas onde o mundo humano marcado pelo incerto, instável e imprevisível, encontra uma esfera de necessidade e previsibilidade, Mia Couto vira-se para o *lado humano da ciência*, que é também (embora de modo diverso), como a filosofia, um modo de procurar o conhecimento do mundo e de nós mesmos.

Entre a literatura e a filosofia em língua portuguesa, os ensaios de Helena Varela manifestam uma procura de novos caminhos em contraste com os classicamente adotados. Na linha de Lévinas, trata-se de um pensar-outro, não conforme ao *Logos* helénico na sua formulação helénica e platónica – o da unidade, identidade e permanência. Por isso, a autora cria a noção de *Heterologos*, que se desenvolve como pluralidade, diferença e – à maneira de Bergson na sua *Evolução Criadora* – irrupção de um tempo não reconduzível a uma forma final, mas expressão de um irreduzível devir. Se o método e a lógica caracterizam a filosofia e a ciência, como discurso metódico em Descartes e método científico em Galileu, então a filosofia portuguesa apresenta-se mais como *meta-lógica* e *meta-metodologia*, entre e para lá dos conceitos e métodos correntes. Daqui decorre uma rotura com o modelo clássico de filosofia, do seu conceito e paradigma dominante, apontando para uma *heterofilosofia* que, de algum modo, refaz o percurso histórico do pensamento filosófico.

Nas origens da Filosofia Antiga na sua raiz helénica, encontramos uma demarcação entre duas vias: a mítico-poética, representada por Homero, e a filosófica de Platão. Ambos rivalizavam na reivindicação de assumirem o papel de *educadores da Grécia*, mas um representando uma via literária do processo identificado pelos helenos como *Paideia* –

Homero – e outro a via filosófica – Platão. De algum modo, na tradição ensaística em língua portuguesa estas vertentes confluíram numa escrita a dever tanto à forma literária como ao exercício reflexivo. Nos ensaios do Prof. Gama Caeiro sobre a *Filosofia Portuguesa* fica patente a procura de uma via própria, contraposta à tendência positivista dominante na Europa Moderna, que se traduz num pendor *poetizante*, *sensibilizante* e *ontológico* do filosofar luso, revelado em poetas-filósofos como Antero de Quental, Teixeira de Pascoais ou Fernando Pessoa, e em filósofos com um pensamento poético, como Leonardo Coimbra, onde se desenvolve um pensamento *trans-filosófico* ou *meta-filosófico* que, passando pela filosofia, vai-se descentrar relativamente à sua tradição clássica e se abre à transcendência do Ser e do Sagrado.

Ontologia, Poética e Ética do *Ensaio*

Heidegger demarcou-se de uma tradição filosófica restrita ao campo ôntico, e pretendia efetuar um *retorno do Ser* como *Ontologia Fundamental* na filosofia contemporânea. A filosofia portuguesa, na perspetiva de Gama Caeiro, já muito antes tinha respondido a este *apelo do Ser*, como se vê na poesia filosófica e poética filosófica de Antero de Quental. Sem deixar de se situar em relação à ciência do seu tempo, a tendência predominante na filosofia portuguesa – em contra-corrente com a orientação europeia predominante – foi a de resistir às diversas formas correntes de “cientismo”, ou seja, «[...] a rejeição do positivismo, a recusa da submissão da Filosofia à Ciência.»¹

Estes traços marcantes da filosofia portuguesa – a conjugação entre o pendor reflexivo e poético, entre o questionamento ontológico e a vertente ética, encontram-se já delineados em Antero de Quental, do qual tomamos como referência o ensaio *Tendências Gerais da Filosofia na segunda metade do séc. XIX*. Esta obra insere-se no campo da ensaística pela sua forma não-sistemática e cunho pessoal – não pretende ser uma obra de investigação académica expondo as correntes filosóficas do seu tempo, mas uma visão do autor sobre estas. Embora tenha sempre aspirado a elaborar um sistema do seu pensamento, o facto de este se ter efetuado com uma certa dispersão, adotando essa forma ensaística, não significa tanto uma lacuna como a manifestação de uma inquietação constante, um questionamento dinâmico a impedir qualquer forma definitiva.

A inquietação interior corresponde à que orienta o saber, não permitindo que este se imobilize num dos seus graus evolutivos – daí o encontro entre o poeta-filósofo e Hegel, no

¹ Gama Caeiro, “O tema do Ser na filosofia contemporânea portuguesa (Antero, Leonardo, Pascoaes e Pessoa)”, in *Dispersos*, vol. II, Lisboa, Imprensa Nacional, 1999, p. 42-43.

que respeita à historicidade como noção orientadora do pensamento e da ação. Também o modo como Hegel conjugava na sua obra as Filosofias da História, do Direito e do Estado, da Arte e da Religião, seduziam a mente de Antero, com uma aspiração à universalidade que não podia ser preenchida por uma redução de todo o saber ao âmbito das ciências positivas.

Mas esta aspiração a uma totalidade não podia, para Antero, suprimir a dimensão pessoal, nem o pensamento desligar-se do sentimento, o que o aproxima de Kierkegaard e antecipa alguns aspetos da chamada *filosofia existencial*. As atuais neurociências vieram questionar uma separação entre o *racional* e o *emocional* na nossa inteligência, algo que já fazia sentido em Antero, para o qual a racionalidade filosófica não se poderia separar da sensibilidade poética, e para a filosofia portuguesa contemporânea, na sua demarcação face à afirmação hegeliana da coincidência entre o *real* e o *racional*, dado que o real excede o racional, não podemos encerrar a realidade num sistema racional fechado. Este reconhecimento implica um retorno a Kant, em vez de o considerar ultrapassado nas suas contradições pela dialética hegeliana, que as pretendia resolver. O distanciamento entre os limites do conhecimento científico e os fundamentos da vida moral não pode ser superado – é por isso que em Antero e em Leonardo Coimbra há uma inicial ligação a um pensamento apoiado nos dados e leis científicas, para depois se operar uma elevação do espírito à vida moral.

Ao primado da razão prática em Kant corresponde, para Antero, o da *Moral* como *Filosofia da Liberdade*, como expõe no *Ensaio sobre as bases filosóficas da Moral ou Filosofia da Liberdade*. Atento ao evolucionismo que se ia impondo nas ciências naturais e projetando no pensamento filosófico, não podia conformar-se com uma perspetiva de luta pela sobrevivência do mais apto e forte, sem conferir um sentido humano, religioso e ético, à existência. E estabelecia uma finalidade última do Universo, a realização plena do Bem, a vontade de ser atualizando-se em modos de *ser mais*, ou seja, de uma ontologia, teleologia e ética na qual o Universo físico evolui em direção ao Bem metafísico, a uma espiritualidade que implica uma materialidade que se transcende.

Mas esta afirmação do Bem como orientação geral do pensamento e do Ser não parece concluir a demanda do autor, que se apresenta mais como um viajante que chega a um porto para logo para logo continuar viagem.

Pedagogia Ensaística

Em *A surpresa do mundo – ensaios sobre cognição, cultura e educação*, de Teresa Vergani, o próprio título sob o qual se reúnem os ensaios é sintomático de um espírito à

descoberta de mundos possíveis, afastando o que Max Weber chama *desencantamento do mundo*, à medida que a modernização da sociedade se torna num processo de burocratização, partindo de um *pensamento calculador* – termo heideggeriano – decorrente da revolução científica dos séculos XVI-XVII, e da emergência de uma atitude que deixa de valorizar a *theoria* como contemplação encantada do mundo, para procurar apenas controlá-lo ou dominá-lo tecnicamente. Demarcando-se de um vocabulário pedagógico estabelecido, propõe para a educação um objetivo demarcado dos enunciados pela chamada *pedagogia por objetivos*: o de nos orientar para um *reencantamento do mundo*.

Uma análise que se cruza com a de Weber, porque também incide sobre uma certa banalização, acompanhando a modernização do mundo é a de Walter Benjamin, com *A Obra de Arte na Era da Reprodutibilidade Técnica*, onde este reflete sobre as condições da arte na modernidade, quando esta perde a sua *aura*, ou seja, aquilo que torna a obra de arte numa produção única, singular e irrepetível. Quando os meios técnicos tornam a obra – por exemplo, um quadro – num objeto que pode ser reproduzido indefinidamente, no tempo do autor, como imagem impressa, e atualmente, por meios digitais, perde-se a aura quase sagrada e singularizada que constituía a sua aura. Do mesmo modo, a *massificação* crescente reduz as pessoas e a dinâmica pessoal num conformismo que Ortega y Gasset já denunciava com o seu conceito de *ser humano-massa*. Este esvaziamento de sentido e valor corresponde ao desencanto assinalado por Weber.

Na educação também proliferam os processos de trabalho sem reflexão e investimento pessoal, com a Inteligência Artificial a substituir-se à investigação e à criação de saber como objetivo a atingir pelos estudantes. Os motores de busca são instrumentos úteis como fontes de informação, meios para recolher dados, mas o trabalho sobre esses dados corresponde à construção de um percurso investigativo como núcleo da educação. Se todos recorrerem a aplicativos como o Chat GPT, por exemplo, para redigirem um ensaio sobre um tema que lhes seja atribuído como tarefa, obteremos trabalhos idênticos, que não têm propriamente um autor, mas apenas um processador de dados automático. Inverter esta tendência, passando da reprodutibilidade à criatividade – embora mantendo a utilidade das tecnologias como apoio à educação – pode representar uma pedagogia reinventada para o século XXI.

Para essa reinvenção, a autora convoca a obra de Gaston Bachelard, e a sua proposta para a pesquisa e o ensino nas ciências e nas artes. Em ambas, embora com linguagens diferentes – uma ligada à matemática e geometria, a outra à expressão estética – a criatividade e a imaginação e a criatividade desempenham funções relevantes. Veja-se o caso do tempo e do espaço, noções essenciais na física e na Cosmologia, onde foi afirmado um

espaço e tempo absolutos, por Newton, e um espaço-tempo relativo, por Einstein. Uma perspectiva inteiramente diversa é a de uma *poética do espaço*, onde já não se trata de explicar a realidade física, mas de imaginar uma sobre-realidade desenvolvida por André Breton como *surrealismo*. Aos conceitos e leis científicas, a arte opõe o poder dos sonhos e do imaginário, a capacidade de *sonhar acordado* que é o devaneio.

Se, como Popper afirma, *A Vida é Aprendizagem*, é preciso proporcionar aprendizagens diversificadas: com a *imaginação científica* constroem-se hipóteses ou conjecturas – teorias que depois podem ser submetidas ao crivo da experiência; com a imaginação literária desvia-se a linguagem do seu sentido habitual para lhe encontrar novos sentidos. A ciência clássica trabalha com o previsível e determinado, ou seja, com a *certeza*. A física quântica fornece à autora um modelo para pensar o imprevisível, indeterminado e incerto, à luz do qual possa refletir sobre alternativas para a educação. A oposição entre leis necessárias e imprevisibilidade já tinha ocorrido na Filosofia Antiga, entre Demócrito, para o qual o mundo material dos átomos – obedecia à necessidade que os liga e desligava, recompondo as suas ligações, e Epicuro, para o qual ocorria um desvio imprevisível na trajetória dos átomos – o *clinamen* – que rompia com o Universo determinista de Leucipo e Demócrito, ao introduzir nele o imprevisível. O pensamento criativo é visado por uma educação entendida à maneira de um Universo aberto, a uma filosofia do novo espírito científico capaz de compreender o mundo não linearmente, por acumulação contínua de conhecimentos, mas de modo descontínuo e inovador.

Há uma afinidade entre a aprendizagem orientada para a criatividade em Teresa Vergani e a *mente criadora* que Howard Gardner propõe entre as capacidades a desenvolver na educação. A criatividade, neste autor, abrange os âmbitos individual e social. Quando focamos este aspeto na história da ciência, lembramo-nos imediatamente dos nomes maiores que a atravessam, de Copérnico a Galileu, Newton ou Einstein. Mas a chamada *Big Science* (Grande Ciência) atual trouxe-nos uma ciência coletiva ou resultante do trabalho de uma *comunidade científica*. Os projetos de investigação sobre os átomos efetuados em aceleradores de partículas, por exemplo, implicam grandes equipas, e através constitui-se um conhecimento que antes era confiado ao trabalho individual. Há também um aspeto *institucional* da cultura de inovação, ligado aos chamados *ambientes funcionais criativos*, que proporcionam ambientes favoráveis à pesquisa, por exemplo, em escolas de referência como o célebre MIT, no campo tecnocientífico. Mas no campo das humanidades não é menor o espaço para o trabalho criativo.

Há um modo de entender a divergência face aos cânones formados pelos modelos literários estabelecidos, visada pelo escritor que não pretende ser um continuador desses

modelos, mas um criador. Esta vontade de romper com o estabelecido, algo como um desvio ou *clinamen* em literatura, foi chamada por Harold Bloom *angústia da influência*. Um autor de uma obra pode filiar-se numa certa visão que constitui o *cânone* literário, mas, para se afirmar como autor, tem de libertar-se dessa influência. Os modos de pensar a literatura – os cânones da escrita e da crítica – foram aproximados por Eduardo Prado Coelho dos *paradigmas* de Thomas Kuhn no campo científico: também os cientistas se integram num paradigma ou modelo de ciência, o equivalente da criação literária é operarem uma *revolução científica* que, após um período de crise do modelo vigente, origina um novo paradigma.

Na educação, como na história da ciência, predomina o que Kuhn chama de *ciência normal*, em continuidade com um modelo estabelecido ou paradigma. Mas os maiores avanços correspondem às revoluções científicas, como a que se efetuou com a passagem do geocentrismo aristotélico-ptolomaico ao heliocentrismo de Copérnico. Mas, ao contrário da *angústia da influência*, parece haver um alívio no conformismo ou na repetição do já sabido, em vez da procura de outros caminhos, porque o conhecimento é concebido como um *espelho* ou descrição da realidade, em vez de representar uma forma de a redescrever ou reconstruir, como propõe Richard Rorty em *A Filosofia ou o Espelho da Natureza*. Em vez de uma *filosofia sistemática*, que visa encerrar o real num sistema de pensamento da totalidade, à maneira hegeliana, advoga uma *filosofia edificante* para a qual não há essências intemporais do saber como resposta ao enigma do mundo e da vida, mas uma filosofia como modo de questionamento ou problematização, ou seja, de *ensaiar* modos de reinventar o pensar e agir no mundo.

Hoje, precisamos de uma educação na esteira da *maiêutica* socrática, onde se comparava a ação do filósofo a um despertar ou fazer nascer as ideias, e não apenas a transmiti-las. O docente abre caminhos que compete ao aprendente reapropriar e recriar por si. Sócrates pagou com a vida o inconformismo face à ordem da cidade do seu tempo. Importa hoje promover uma aprendizagem orientada para a autonomia do *pensar por si mesmo*, mas também pela partilha como a proposta por Bachelard quando apelava a um *cogito partilhado* no espaço académico, correspondente a um *pensar por si*, e igualmente *com* os outros membros da comunidade académica e da comunidade política. A ideia de um mundo como casa comum a partilhar inclui as do mundo social e do mundo natural. Antes da separação moderna entre o ser humano como sujeito e a Natureza como objeto, havia nos pensadores pré-socráticos a ideia de uma pertença do ser humano como pequeno universo – microcosmos – ao Universo como macrocosmos. A separação entre ambos deu-se primeiro na rotura entre uma filosofia cosmológica, ou Filosofia da Natureza, e uma Filosofia entendida como limitada à Antropologia, preocupada apenas com a vida humana. Para um reencontro

entre os mundos humano e natural, abre-se hoje o espaço das políticas ambientais e de uma educação orientada para uma Ética Ambiental capaz de reformular o imperativo Kantiano de tomar sempre o ser humano como fim, de modo a deixar de considerar a Natureza como um meio para a obtenção de recursos, para passar a considerá-la também como uma finalidade da nossa ação e merecedora igualmente do *respeito* que a vida humana nos inspira. A continuação da vida humana sobre a Terra depende de passarmos a agir numa perspectiva inclusiva, capaz de incluir o ambiente na política, na ética e na educação.

Referências bibliográficas

- BACHELARD, Gaston, *La Poétique de l' Espace*. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.
- BLOOM, Harold, *The Anxiety of Influence*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- CAEIRO, Gama, *Dispersos II*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1999.
- HEIDEGGER, Martin, *Questions I et II*. Paris: Gallimard, 1990.
- _____, *A Origem da Obra de Arte*. Lisboa: Edições 70, 2020.
- KOYRÉ, Alexandre, *Do mundo fechado ao universo infinito*. Lisboa: Gradiva, 2019.
- LÉVINAS, Emmanuel, *Noms Propres*. Paris: Fata Morgana, 1976.
- LOURENÇO, Eduardo, *Heterodoxia*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1987.
- LYOTARD, Jean-François, *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- MIA COUTO, *O Universo num Grão de Areia*. Lisboa: Editorial Caminho, 2009.
- MONTAIGNE, *Essais*. Paris: Gallimard, 2007.
- POPPER, Karl, *A Vida é Aprendizagem*. Lisboa: Edições 70, 2020.
- QUENTAL, Antero de, *Tendências Gerais da Filosofia na Segunda Metade do Séc. XIX*. Lisboa: Ulmeiro, 1982.
- SANTO AGOSTINHO, *Confissões*. Lisboa: Apostolado da Oração, 2018.
- SARAMAGO, José, *Deste Mundo e do Outro*. Porto: Porto Editora, 2019.
- SAVATER, Fernando, *O meu Dicionário Filosófico*. Lisboa: Dom Quixote, 2010.
- _____, *A Arte do Ensaio. Ensaaios sobre a Cultura Universal*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2009.
- TAVARES, Eugénio, *Poesia, contos, teatro*. Praia: Instituto Caboverdiano do Livro e do Disco, 1996.
- WEBER, Max, *Ciência e Política*. São Paulo: Cultrix, 2002.
- VARELA, Helena, *Conjunções Filosóficas Luso-Brasileiras*. Lisboa: Fundação Lusíada, 2002.

A literatura de José Saramago e experiência humana no século XXI a partir das obras *Ensaio sobre a Cegueira* e *Todos os Nomes*

MARIA JOSÉ PEREIRA GOMES*

MARIA DE FÁTIMA VILAR DE MELO**

*A leitura é, provavelmente,
uma outra maneira de estar em um lugar*
(Saramago, 1998)

Introdução

Com a perspicácia e sentido apurado de intensa compreensão dos que sabem ser precisos e profundos, José Saramago, de maneira bastante especial, diríamos aqui estar em acordo com o escritor lusitano no que diz respeito à sua maneira de entender a leitura, esta que considera o livro em movimento e o leitor em fluxo de troca e de partilha com as palavras ditas e imaginadas, um encontro sempre imprevisível, já que nunca se sabe ao certo o que virá após a conclusão de uma obra, pois uma vez afetado pela leitura, podemos, talvez, falar em outra maneira de estar no mundo, a de ser mais uma janela de linguagem para apreciar a realidade.

José Saramago foi romancista, poeta, teatrólogo e contista português, vencedor do Prêmio Nobel de Literatura em 1998 e sendo, até hoje, o único escritor lusófono a conseguir tal feito. Ao longo de sua vida, escreveu dezenas de livros como *Ensaio sobre a Cegueira* — adaptado para o cinema em 2008 —, *Terra do Pecado*, e *Todos os Nomes*. Cumpre salientar, nesse sentido, que o “estar em um lugar”, trazido aqui na epígrafe deste artigo, acentua o fato de que, enquanto não pudermos ocupar novos espaços, que a literatura e os livros continuem nos levando para todos esses lugares.

Ponto de partida aos inumeráveis mundos, a literatura autoriza o nascimento de várias leituras, pois, ao contrário daquilo que pode ser pensado nas leituras, pode-se dizer que esses mundos não se desfazem nas últimas páginas do livro, nem tampouco na epígrafe: eles permanecem nos leitores, constituindo-se marcos da história de leitura de cada um, incorporado como vivências, pois nesse aspecto, importa sublinhar que, dentre tantos papéis,

* Doutoranda da Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

** Professora da Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

a literatura tem uma fascinante fonte de criação e situações extremas para forçar o leitor a refletir sobre a realidade que o cerca. Em face disso, realça-se que a literatura é também entretenimento, há uma vocação para provocar a reflexão do leitor e, nesse aspecto, José Saramago é esse autor que sabe usar deste artifício com maestria, desafiando as convenções literárias tradicionais, utilizando técnicas narrativas únicas, como a ausência de pontuação convencional e parágrafos longos, o que pode, inicialmente, tanto desafiar o leitor, quanto ao mesmo tempo envolvê-lo de maneira profunda na história.

Conhecido e reconhecido por apresentar uma literatura não apenas como entretenimento, mas também como um movimento poderoso e provocador das reflexões profundas sobre a condição humana e a sociedade em que vivemos, com um estilo próprio de escrita, de percepção aguçada da realidade, sempre preocupado em fazer refletir, a partir de suas obras, Saramago consegue criar narrativas com diferenciais que nos fazem refletir sobre o nosso papel na sociedade e no que estamos fazendo para tornar o ambiente em que vivemos, melhor ou pior.

É preciso por em evidência a literatura de José Saramago, renomado escritor português, que deixou um legado literário marcado por sua ousadia narrativa e profundidade temática, uma jornada fascinante pelo labirinto da experiência humana no século XXI, pois ao mesmo tempo em que o autor cria, a literatura aponta para o provisório desta criação e, possivelmente, concede existência ao que ficaria, sem ela, nomeado; as histórias que a literatura conta não precisam, necessariamente, serem verdadeiras, sobremaneira, é um equívoco tentar extrair da literatura a comprovação do que ela afirma, por maiores que sejam os mundos criados pelo texto, e não são aleatórios, por maior que seja seu simbolismo, o mundo criado pela literatura nasce, muitas vezes, da experiência que o escritor tem de sua realidade histórica e social. Nesse contexto podemos aqui, antecipar uma das obras que iremos abordar – *Todos os Nomes*, (1997), nela o leitor recria ao que é criado pelo autor, pois compartilham um só universo que pode corresponder, intuitiva ou racionalmente, simbólica ou realista do que é urgente ou não da leitura.

Cumprе salientar, nesse sentido, que o dizer da literatura está no mundo do possível e que este sugere à literatura, não se limitar, estritamente, ao que é factual ou empiricamente verificável, pois, do contrário, a literatura não poderia explorar o espaço da imaginação e da especulação, não apresentaria possibilidades que poderiam não ter ocorrido na realidade para serem concebíveis dentro do âmbito da criatividade humana.

Buscando compreender as possibilidades no âmbito da criatividade humana, Lopes (2010) é pontual quando diz que Saramago tinha uma perspectiva única sobre a realidade e a

imaginação, sugerindo, muitas vezes, que a realidade que percebemos é moldada não apenas pelos eventos objetivos ao nosso redor, mas também pelas histórias que contamos a nós mesmos e pelos mitos que criamos, pois em boa parte de suas obras, Saramago questiona a natureza da realidade e como nossas percepções podem ser influenciadas pela ficção, pela fantasia e pela subjetividade.

Dizer que o real é matéria basilar da história, a dar ênfase à importância do realismo na construção da narrativa histórica, como disciplina acadêmica, é, para Antonio Candido, a história basear-se em fatos e eventos que realmente aconteceram, embora a interpretação desses mesmos eventos possa variar de acordo com diferentes perspectivas, também históricas (Candido, 2002).

Em vista disso, ganha relevância o fato de a literatura talvez falar do que poderia ter sido, assegurando o seu compromisso com o mundo do possível e não com o mundo do real, ressaltando aqui o poder da literatura de explorar alternativas e hipóteses sobre eventos históricos ou situações da vida real, permitindo que autores imaginem e representem cenários alternativos, explorando as ramificações de escolhas diferentes ou circunstâncias alteradas, sugerindo à literatura um compromisso com a exploração dessas possibilidades, não apenas como um exercício de imaginação, mas também como uma forma de refletir sobre questões fundamentais da condição humana, da sociedade e da história.

Assim, a literatura amplia a compreensão do mundo, não apenas registrando o que aconteceu, mas também imaginando o que poderia ter acontecido e explorando as implicações disso, complementando a história ao fornecer perspectivas adicionais, reflexões e interpretações sobre o passado e o presente – como Saramago fez em suas obras, em especial *Todos os Nomes*, narrando não apenas uma história, mas também mergulhando nas complexidades da existência humana da sociedade e das estruturas de poder, através da história do protagonista que trabalha em um arquivo e acaba se envolvendo em uma busca obsessiva por uma mulher desconhecida, Saramago tece, assim, uma narrativa que não apenas registra eventos fictícios, mas também faz questionamentos profundos sobre a natureza da identidade, solidão, burocracia e controle, sendo, como já dito, mais do que um romance: uma exploração profunda da condição humana e uma reflexão sobre o poder da literatura em ampliar nossa compreensão de mundo.

O entendimento sobre o poder da literatura conduz a algumas reflexões, por exemplo a criação literária e a imaginação que têm a realidade como referência, ou seja, aquilo que a literatura trata pode ter sempre um fundo de verdade, porque «o compromisso da literatura com um mundo possível não abandona o projeto de fazer do presente seu ponto de partida

ou de chegada», (Lajolo 2001, p. 48), para esta autora, seja talvez, ressaltar a complexa relação entre a literatura e a realidade, sugerindo que, embora a literatura explore um mundo possível, ela continua enraizada no presente, utilizando-o como ponto de partida ou chegada em suas narrativas, evidenciando-se, aqui, a dualidade da literatura, que simultaneamente se distancia da realidade ao explorar possibilidades imaginativas, mas também permanecendo ancorada nela, refletindo, reinterpretando e comentando sobre questões do mundo real, muito embora a literatura seja uma arte, conforme acentua Candido (2002), baseada na imaginação e na criatividade, pois muitas vezes a literatura trata de temas e questões que têm uma base sólida na realidade, ou seja, o compromisso com a palavra, como exemplo, ao abordar temas como amor, morte, poder, injustiça social, a literatura frequentemente reflete as experiências, preocupações e dilemas humanos que são universais e atemporais, pois sabemos que, mesmo quando a literatura se aventura em mundos imaginários ou futuros, ela continua influenciada pelo contexto histórico e social em que é produzida; escritores, frequentemente utilizam o presente como ponto de partida para suas obras, seja refletindo sobre eventos contemporâneos, criticando a sociedade atual ou explorando questões e dilemas relevantes para seu tempo (Candido, 2002).

Dadas essas condições, chama-se a atenção para as experiências literárias serem vividas pelo autor e, outras, inteiramente fictícias e imaginárias, no entanto, talvez a essência da literatura não resida na veracidade factual, mas sim na capacidade de transmitir verdades psicológicas, emocionais, filosóficas que ressoam com os leitores porque, tentar extrair da literatura uma comprovação literal do que ela afirma pode ser um equívoco, pois as obras literárias muitas vezes operam em um nível simbólico, metafórico ou alegórico, tais obras podem oferecer *insights* sobre a condição humana e a sociedade, muitas vezes feito por meio de narrativas complexas e multivalentes que desafiam interpretações simplistas que transcendem a distinção entre verdade e ficção, oferecendo uma visão única e subjetiva do mundo, concedendo existência ao que poderia permanecer não nomeado, ou seja, o dever da literatura, o de enriquecer a cultura, refletir sobre a compreensão profunda da vida e da experiência humana, nesta via, o diálogo entre literatura e realidade assegura-lhe não existir em um vácuo, seria, então, a literatura servir como um espelho que reflete e refrata aspectos da vida real, oferecendo perspectivas e interpretações sobre o mundo.

Para Antonio Candido, a literatura teria o papel social de formar os sujeitos, exercendo um papel humanizador, ou seja, «a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.» (Candido, 2011), na percepção deste autor, o direito à literatura estaria, então, ao lado de direitos mais facilmente identificados como básicos, como alimentação, moradia,

vestuário e saúde, e também a direitos mais amplos, como a liberdade individual, o amparo da justiça pública e a resistência à opressão, assim, para o sociólogo e crítico literário, a literatura teria o papel social de formar os sujeitos, exercendo um papel humanizador, numa espécie de concessão de existência ao não nomeado, pois uma das funções da literatura é dar voz ao que não é facilmente nomeado ou expresso de outra forma, explorando temas e experiências humanas, vindo a proporcionar uma compreensão mais profunda da condição humana, oferecendo uma espécie de plataforma para o movimento e funcionamento da linguagem.

Em seu ensaio, *O direito à literatura* (2011), ao explorar o significado dos direitos humanos, Candido questiona a ausência da literatura entre aqueles que deveriam ser considerados direitos básicos de todo ser humano

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. (Candido, 2011, p. 03).

A perspectiva empreendida por Candido (2011) anteriormente, dá a ver também ser impossível a tarefa de tentar desvincular autor e sua obra, nem tampouco a leitura da obra e o seu leitor, pois nessa perspectiva, os textos do escritor português José Saramago, conduzem posicionamentos ideológicos, ora na sua composição artística, ora nas temáticas, assinalando a capacidade desse autor de transmitir, bem como a de discutir conhecimentos a partir do olhar analítico, por intermédio da crítica sociológica, identificar valores nas suas obras e associá-los a temas para perceber como a literatura pode levar o leitor a refletir a relação entre sociedade e condição humana, no intuito de compreender o crescimento vertiginoso do individualismo e o que se desvela da existência humana na atualidade, realçando-se, assim a dissolução da alteridade.

A temática da identidade é recorrente na obra de Saramago, e como exemplo, em *O Homem duplicado* (2002) tem-se, talvez, um dos maiores referenciais para se pensar a experiência humana no século XXI, em que Tertuliano Máximo Afonso, um professor de história, personagem principal dessa obra, descobre que tem um sócio, dono do mesmo rosto e da mesma voz. Neste inquietante romance sobre a perda da identidade na sociedade globalizada, Tertuliano se vê numa crise existencial ao descobrir que tem um duplo. Já em

Ensaio sobre a Cegueira (1995), as personagens não recebem nome e se (re)descobrem em uma situação-limite, *aquela em que o ser humano encontra a si mesmo, sem máscaras, sem defesas onde, num determinado momento, prevalece não só a sobrevivência, a tentativa de encontrar a saída para o labirinto que acaba de aparecer, como também o tema da busca de identidade às avessas que se mescla à procura do outro.*

No romance *Ensaio sobre a Cegueira*, é narrado o insólito evento de uma cegueira branca que atinge, à exceção da mulher do médico, todos os habitantes de uma grande metrópole não identificada. O relato concentra-se na luta, de um grupo de sete personagens pela sobrevivência – primeiro nas antigas instalações de um manicômio, no qual haviam sido colocados em quarentena, e depois em uma cidade, onde corpos apodrecem nas ruas, há falta de alimentos e o mau cheiro impregna o ar – e termina com o final da epidemia, quando, um a um, todos recuperam a visão.

Do ponto de vista formal, é observável, já na abertura do livro, o uso recorrente a epígrafes – *Ensaio sobre a Cegueira* (1995) e *Todos os Nomes* (1997), elas vêm acompanhadas do título de obras que não existem –, percebe-se também a existência de outras peculiaridades que se fazem presentes no conjunto da obra de Saramago e que merecem ser destacadas.

Do ponto de vista discursivo, há em *Todos os Nomes* as usuais transgressões operadas nos textos de Saramago, desde *Ensaio sobre a Cegueira*, obra publicada em 1995, ao suprimir os sinais de pontuação que, tradicionalmente usados na linguagem escrita, indicam a mudança de locutor.

O efeito dessa pontuação inovadora – que, com frequência, subverte as regras gramaticais e os modelos sintagmáticos vigentes –, além da longa extensão dos parágrafos, visa à aproximação do discurso escrito à oralidade.

Nas obras de Saramago evidencia-se, ainda, a utilização de narradores oniscientes, que estruturam o discurso de diferentes enunciadores. No *Ensaio sobre a Cegueira*, o narrador centraliza o discurso através de distintas estratégias onde, por vezes, assume explicitamente o encargo de relatar eventos que vinham sendo narrados por uma das personagens,

A partir deste ponto, salvo alguns soltos comentários que não puderam ser evitados, o relato do velho da venda preta deixará de ser seguido à letra, sendo substituído por uma reorganização do discurso oral, orientada no sentido da valorização da informação pelo uso de um correcto e adequado vocabulário (1995, p. 122).

Para esta reflexão, iremos nos debruçar na questão da identidade para mostrar a literatura de José Saramago e Experiência Humana no Século XXI a partir das obras *Ensaio*

sobre a *Cegueira* (1995) e *Todos os Nomes* (1997). Nelas, uma questão que se faz comum à literatura de Saramago é o trabalho com o ser humano, a relação consigo mesmo, com o *outro* e com o mundo que parecem provocar o leitor a se perguntar o que seria, de fato, o ser humano, levando-o a reflexão sobre a própria existência humana, pois são obras que trazem uma escrita reflexiva, de cunho ponderativo e também avaliativo, como se o próprio Saramago já afirmasse a sua importância literária, imprimindo reflexões sobre a condição humana, a sociedade e a linguagem.

Segundo Cerdeira (2000), *Ensaio sobre a Cegueira* é «um ensaio sobre a visão, porque é um ensaio/tentativa de deixar descobrir o *outro*, as relações humanas, a linguagem e seus clichês» (Cerdeira, 2000, p. 208) e vista, pelo próprio Saramago, como obra com a qual ele próprio iniciou a sua fase “pedra” que narra um surto epidêmico de uma cegueira diferente das cegueiras comuns, pois esta, agora, seria contagiosa e branca: um homem cega de repente e, logo a seguir, o fato se repete a várias pessoas na mesma cidade levando o Governo a colocar estes cegos e os possíveis contagiados de tal cegueira em um antigo manicômio desativado, a fim de conter a proliferação do mal da “cegueira branca”. Com o tempo, mais cegos são levados ao local, que é um espaço externamente controlado e mantido pelo Governo (através do Exército); daí por diante, começa-se a perceber problemas internos de organização e de convivência social no local, e todos os internos cegam, menos uma mulher, que fingia estar cega também, para acompanhar e proteger o seu marido – um médico oftalmologista. O manicômio é incendiado, e os cegos deixam o local; um grupo, liderado pela personagem que não está cega, parte em busca de soluções para sobrevivência e, nesse momento, o grupo percebe que, na cidade, todos cegaram, não há água tratada ou luz, as lojas e os supermercados foram saqueados, e cegos, vivem em pequenos grupos. As pessoas desse grupo resolvem se manter unidas e, ao final da obra, a personagem que primeiro cegou recupera a visão, seguida de outros do seu grupo. Nas ruas, algumas pessoas manifestam a recuperação da visão, e tem-se a esperança de que o “mal” tenha passado, e que todos irão se recuperar.

Assim, a composição da obra, ao se apresentar a formação de uma nova estrutura social com a epidemia de uma cegueira branca, têm-se valores, por meio das ações e dos discursos das personagens, que denunciam o comodismo e a adaptação humana ao seu meio e, sobremaneira, revela-se o trabalho de José Saramago, mostrando como a irracionalidade do mundo contemporâneo foi mola propulsora para o desenvolvimento desse romance que conta com episódios que remetem às necessidades básicas do ser humano, e provavelmente, ao que há de pior no ser humano, bem como denota o seu posicionamento crítico ante a estrutura social do mundo contemporâneo.

A temática do romance situa-se na ideia de convivência social, da relação do singular com a totalidade, do individual com o social, e, nessa percepção, tem-se o olhar para o humano, para seus aspectos tidos como positivos ou como negativos, para a sua complexidade, para a sua existência. Exemplo disso pode ser observado na cena em que se descreve, dentro do manicômio, o comportamento das pessoas que lá estão, em um ambiente de cegos, alguns deles faziam suas necessidades em qualquer lugar, sem se preocuparem de serem julgados, pois «pensavam, não têm importância, ninguém me vê» (Saramago, 1995, p. 134); isto significa que muitos não se importavam com a higiene, com o respeito ao próximo e a si mesmo, demonstrando-se aspectos do recôndito humano.

Sentimentos perpassam a obra denotando valores sociais desestruturados com a situação de cegueira que acomete todo o espaço urbano representado; novos valores se constituem, uma vez que a população, cega, necessita estabelecer novos modos de sobrevivência. O romance de Saramago incita questionamentos quanto à dependência dos seres humanos ante a estrutura social estabelecida no tempo contemporâneo, ainda não definido, mas marcado pelas estruturas descritas, ruas, residências, supermercados, bancos, manicômios, igrejas, praças, governos, entre outros aspectos da vida urbana atual, dos séculos XX e XXI.

Saramago aprofunda-se, ainda, a investigar a composição do ser humano, com base nos pressupostos da crítica sociológica da imagem do coletivo, passando por aspectos próprios da humanidade, sendo estes: bondade, generosidade, solidariedade, amor, egoísmo, maldade, tristeza, angústia, entre outros, representando os conflitos do humano, permitindo um olhar reflexivo para o tempo presente do leitor e deixando-se realçar a dissolução da alteridade que é princípio fundamental da organização das relações sociais.

Acrescenta-se ainda que, de acordo com Saramago, os romances *Ensaio sobre a Cegueira* (1995), *Todos os Nomes* (1997) e *A Caverna* (2000) compõem uma “trilogia involuntária” sem que haja uma maneira de encadernar os fatos na hora de contá-los, seria assim, em sentido geral, manter uma estrutura tradicional fundamentada nos três clássicos aspectos: planejamento da história, o nó e o desenlace, todavia as sequências narrativas, nessas obras, denotam uma crítica pessimista referente às configurações do mundo contemporâneo, ou seja, «na base do mesmo caráter alegórico, pessimista e desencantado de romances sobre um mundo abandonado pela razão» (Saramago *apud* Lopes, 2011, p. 158).

Na obra *Ensaio sobre a Cegueira*, tem-se a constatação de confirmação da desilusão, e esta representa, talvez, o mundo caótico, sem perspectivas otimistas de melhorias: «a cegueira também é isto, viver num mundo onde se tenha acabado a esperança» (Saramago,

1995, p. 204), nas palavras de Saramago, a cegueira branca pode ser interpretada, sob a égide de um viés universalizante, como a cegueira das pessoas acomodadas, acostumadas a conviver com os problemas da sociedade, serem passivas, não agirem em busca de uma condição humana social equilibrada e justa, assim como a vitória do conhecimento, os cegos voltam a ver e o médico, após a cegueira, tem a compreensão do ocorrido: «Penso que não cegámos, penso que estamos cegos, Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem» (Saramago, 1995, p. 310), considerando essa perspectiva, ressalta-se aqui o fato de José Saramago nos apresentar a sociedade em que vivemos, com todos os tipos de exploração.

Todos os Nomes é uma «pesquisa sobre a data exata da morte de seu irmão Francisco» que o fez remover «a documentação soterrada nos labirintos dos registros e dera argamassa para pensar numa narrativa em que um medíocre funcionário burocrático se movimenta fastidiosamente na Conservatória em busca de algo» (Lopes, 2011, p. 154-155), assim, nasce mais uma obra de Saramago em que, personagens sem nomes próprios, conduzem a busca de José, única personagem, na obra, nomeada. A procura do Sr. José é mais do que apenas a busca por uma figura integrante da lista de nomes que pertencem aos arquivos da Conservatória Geral, pois é o que Saramago nos apresenta desde o início, antes mesmo das primeiras linhas do romance, na epígrafe – «Conheces o nome que te deram, não conheces o nome que tens.» – retirada do suposto Livro das Evidências, cuja epígrafe tem um caráter intrigante, pois ao que parece sugerir que há uma diferença entre o nome que nos é dado e o nome que verdadeiramente nos define e, talvez, esse suposto *Livro das Evidências* soa como um texto misterioso e profundo, evocando ideias de conhecimento oculto ou sabedoria ancestral, talvez, parecendo ser uma referência a uma obra fictícia ou conceitual que poderia conter informações sobre a vida de uma pessoa ou sobre verdades fundamentais do universo.

A escrita que Saramago oferece aos seus leitores, representada na possibilidade de completar e concluir o livro; falar desse escritor é oferecer à literatura a possibilidade para pensar algo sobre o trajeto de vida e, talvez, pensar sobre tudo aquilo que Saramago nos deixou e, sobremaneira, ficará por muito tempo na história literária, pois, ao longo da história das literaturas, é sabido que, por vezes, o que foi notoriedade de um escritor em vida é o conhecimento ao reconhecimento que a história venha a fazer, de Saramago, nas décadas e nos séculos seguintes. Seríamos capazes de saber, hoje, o que será José Saramago na história da literatura portuguesa no próximo século? Pelo sim, pelo não, sabe-se que serão capazes de reconhecer que há, na obra deste autor lusitano, um potencial de futuros que, para os leitores do futuro, haverá um lugar importante na memória cultural, isto porque Saramago não somente soube falar da humanidade, do seu país, do seu povo e da história de Portugal, mas também soube dizer dos grandes temas da nossa condição humana, temas de muito valor que

transcendem a obra do escritor e que interessam às próximas gerações, até porque, de José Saramago acentua-se um lugar estimável e precioso, fruto do melhor que a literatura e suas palavras favoreceram às histórias que contou, nos poemas que escreveu e no teatro que construiu, onde as personagens criadas por ele, magistral inventor de ficções que ecoam no cotidiano palpável das pessoas, todas elas são mestres do escritor, assim como são nossos mestres, sempre nas suas ações e seu gosto na palavra, é possível, sim, reencontrar a sabedoria de homens e mulheres, mestres legitimados pela autonomia e pela incondicional impulsividade em que nos aventuramos a conhecer, através desses homens e mulheres de ficção sobre o mundo real, dramas e conflitos ficcionais identificados como nossos e, por ventura, com os nossos nomes, ou a ausência deles.

Da representação da cegueira coletiva é que surpreende uma condição humana degradada na possível violência de seu egoísmo, pois isso tudo e também o trajeto da existência humana, na dissolução da identidade é que se pretende, aqui, percorrer o labirinto de José, única personagem que recebe o nome que não tem, na obra *Todos os Nomes* (1997), discorrer sobre a literatura de José Saramago e experiência humana no século XXI a partir das obras citadas neste trabalho e ao longo do percurso, até aqui apresentado.

Saramago: ousadia narrativa, profundidade temática

José Saramago, um dos mais importantes escritores do século XX, reinventou a forma narrativa da prosa ficcional. Nascido em 1922, em Portugal, ele explorou questões existenciais, políticas e sociais em suas obras, desafiou convenções literárias, criou de fluxos de consciências e diálogos sem pontuação convencional com parágrafos longos e densos num convite ao leitor a mergulhar, profundamente, nas histórias que exploram a complexidade da condição humana, revelando fragilidades, contradições e esperanças, numa espécie de humanismo crítico e irreverente, fazendo uso da sátira e da ironia para criticar instituições, sistemas políticos e religiosos, pois muitas de suas obras apresentam elementos fantásticos inseridos em conteúdos realistas que nos convida a questionar os limites da realidade, mesclando o cotidiano com o extraordinário, e nos transporta para universos onde o impossível se torna possível.

A literatura de José Saramago é um convite a questionar nossa própria visão do mundo, um chamado a enfrentar nossas cegueiras e a buscar a humanidade em meio às adversidades e suas palavras ecoam além das páginas, inspirando reflexões profundas sobre a condição humana.

As informações já referidas sobre a condição humana degradada pelo crescimento do individualismo permitem refletir a relação com a dissolução da alteridade na atualidade por ser um tema complexo e profundamente interligado, pois Saramago provoca, com a sua literatura, reflexões sobre essa relação entre o que muitas vezes leva a um aumento do isolamento e da desconexão entre as pessoas, pois à medida que os indivíduos se concentram mais em seus próprios interesses e objetivos, pode haver uma diminuição da empatia e da capacidade de se relacionar, resultando, sobremaneira em uma sensação de solidão e alienação, vindas, talvez a contribuir para a degradação da condição humana.

Sob essas circunstâncias, cabe frisar que o individualismo em excesso pode levar à perda da capacidade de compreender e se relacionar com as experiências e perspectivas alheias, decerto, quando as pessoas se tornam excessivamente focadas em si mesmas, podem ter dificuldade em reconhecer a humanidade nos outros e em praticar a empatia, levando-as a um enfraquecimento dos laços sociais e a uma diminuição da solidariedade comunitária. Embora as redes sociais ofereçam a ilusão de conexão e interação, muitas vezes elas promovem uma forma superficial de relacionamento que pode contribuir para a dissolução da alteridade. As interações nas redes sociais muitas vezes se baseiam em representações idealizadas de si mesmas, em vez de uma compreensão autêntica e empática das experiências dos outros, possibilitando-as a uma falta de genuíno engajamento com a diversidade de experiências e perspectivas humanas.

De maneira excessiva, o individualismo pode levar à marginalização e à exclusão daqueles que não se encaixam nas normas sociais predominantes e assim resultar em uma sociedade fragmentada, na qual as vozes e as experiências dos marginalizados são ignoradas ou silenciadas, sobremaneira, a falta de reconhecimento da alteridade pode aprofundar ainda mais as divisões sociais e aumentar as disparidades de poder e privilégio.

Dessa forma, o crescimento do individualismo na sociedade contemporânea pode contribuir para a degradação da condição humana, especialmente quando acompanhado pela dissolução da alteridade e da empatia, porque, para combater essas tendências, é importante cultivar uma cultura de solidariedade, compreensão mútua e reconhecimento da dignidade e humanidade de todos.

Irrracionalidade do mundo contemporâneo

A irracionalidade do mundo contemporâneo é, sobremaneira, a temática central em *Ensaio sobre a Cegueira*, obra magistral escrita por José Saramago em 1995, em que Saramago

utiliza uma alegoria poderosa para explorar, não apenas a irracionalidade, mas também a crueldade e a falta de empatia presentes na sociedade.

A história se passa em uma cidade não identificada, como já dito anteriormente, onde uma epidemia de cegueira súbita se espalha rapidamente, afetando grande parte da população, no entanto, esta cegueira não é apenas física, mas também metafórica, representando a falta de visão moral e ética das pessoas diante das adversidades. A irracionalidade é evidente nas reações das pessoas diante da crise, pois em vez de colaborar e ajudar uns aos outros, os personagens revelam egoísmo, ganância e brutalidade, levando a sociedade a se desintegrar, rapidamente, numa espécie de revelação das falhas fundamentais da condição humana.

Ensaio sobre a Cegueira (1995) é uma crítica, contundente, à falta de empatia e solidariedade na sociedade contemporânea, uma vez que retrata como as pessoas são capazes de cometer atos terríveis quando confrontadas com situações extremas, destacando os aspectos mais sombrios da experiência humana, está se falando aqui de uma obra que pode ser vista como uma resposta à irracionalidade do mundo contemporâneo, que oferece uma reflexão profunda sobre os valores morais e éticos que regem as interações humanas.

Controle social e Conservatória Geral: identidade e existência

Em *Todos os Nomes*, obra publicada em 1997, José Saramago explora o tema da burocracia e do controle social através da representação da Conservatória Geral, esta sendo um espaço que retrata uma instituição opressiva e determinante, que exerce um controle sobre a identidade e a existência das pessoas. A Conservatória Geral é responsável por manter registros detalhados de todos os cidadãos, incluindo informações sobre seus nascimentos, mortes e outras questões relacionadas à identidade, pois é um espaço que exerce um poder significativo sobre a vida das pessoas, decidindo quem pode ser reconhecido oficialmente como existente e quem pode ser ignorado ou apagado da memória coletiva; representa a burocracia estatal em sua forma mais opressiva, destacando como as instituições governamentais podem exercer controle sobre a vida das pessoas e restringir sua liberdade individual. Ela, a Conservatória do Registo Geral também questiona a natureza da identidade pessoal e da existência, sugerindo que a validade de uma pessoa pode ser determinada por autoridades externas, pois ao destacar aqui a Conservatória Geral como um organismo determinante do direito de existir e não existir, criticamos o poder excessivo do estado e a desumanização que podem resultar de sistemas burocráticos descontrolados e, dessa forma, Saramago convida os leitores a refletirem sobre as complexidades da identidade e da

liberdade individual em uma sociedade dominada por instituições que buscam exercer controle sobre cada aspecto da vida.

A análise proposta na obra de José Saramago certamente pode ser enriquecida por meio de conceitos extraídos de diferentes campos disciplinares, como a linguística, a literatura, a psicanálise e experiência humana, onde se pode explorar os conceitos de Roman Jakobson, um linguísta russo, conhecido por suas contribuições para a teoria da linguagem e a análise literária, que propôs a ideia de que a comunicação verbal pode ser analisada em termos de seis funções da linguagem, sendo duas delas particularmente relevantes para a análise literária: a função poética e a função metalinguística, como também e, especialmente, os polos associativos e sintagmáticos derivados dos eixos saussurianos, a saber: a função poética, onde enfatiza o texto literário.

A linguagem poética de Saramago, caracterizada por seu estilo único de narrativa, é fundamental para transmitir as complexidades da burocracia, da identidade e da existência. A maneira como Saramago oferece a linguagem, usando frases longas, diálogos sem pontuação e fluxos de pensamento interiores, cria uma atmosfera distinta que reflete a natureza labiríntica da Conservatória Geral e das questões existenciais abordadas na obra. A função metalinguística está relacionada à reflexão sobre a própria linguagem, pois em *Todos os Nomes*, Saramago pode estar, conscientemente, desafiando as convenções linguísticas e narrativas tradicionais para destacar as limitações e os padrões opressivos da sociedade representada por esta Conservatória Geral; é neste funcionamento da linguagem que o autor parece fazer um convite aos leitores para questionarem não apenas a estrutura do romance, mas também as estruturas de poder presentes na vida real.

Diante dessa breve explanação em relação à linguagem poética de Saramago, pontua-se que a aplicação de conceitos psicanalíticos pode ajudar a entender as dinâmicas de poder, identidade e repressão que permeiam a narrativa de *Todos os Nomes*, assim como no conflito de identidade e desejo onde permeia a busca incessante do protagonista, o Senhor José, pelo significado e pela identidade na Conservatória Geral que pode ser vista como um reflexo do conflito entre o desejo individual e as estruturas de poder sociais. A psicanálise pode ajudar a explorar as motivações inconscientes através das ações dos personagens e a dinâmica das relações de poder presentes à narrativa, funcionando como uma metáfora para sistemas de controle social que reprimem a individualidade e promovem a conformidade onde, mais uma vez, a psicanálise pode guiar ao entendimento dos mecanismos psicológicos que levam as pessoas a se submeterem a essas estruturas de poder, assim como os efeitos da repressão na psique humana.

Portanto, ao aplicar os conceitos de Jakobson e considerar as perspectivas da linguística, literatura, psicanálise e experiência humana, pode-se obter uma compreensão mais profunda da complexidade e das camadas de significado presentes em *Todos os Nomes*, de José Saramago.

Do coletivo à relação do singular com a totalidade

Ensaio sobre a Cegueira (1995) e *Todos os Nomes* (1997) condizem com as teorizações sobre a realidade atual e as contradições do ser humano em sociedade, podem sim, ser interpretados à luz dos pressupostos da crítica sociológica, especialmente no que diz respeito à imagem do coletivo, à relação do singular com a totalidade e do individual com o social. Nessas obras, José Saramago apresenta uma sociedade que se desintegra rapidamente após uma epidemia de cegueira e a forma como as pessoas reagem à crise revela as características e contradições do coletivo, pois a cegueira, tanto literal quanto metafórica, expõe a falta de solidariedade, empatia e ética que permeiam a sociedade e isso pode refletir na visão crítica de Saramago sobre a natureza humana, bem como na dinâmica dos grupos sociais em situações extremas.

Conforme já mencionado aqui, em *Todos os Nomes*, a Conservatória Geral funciona como uma representação do coletivo burocrático e opressivo que exerce controle sobre a vida das pessoas e a forma como os indivíduos interagem com essa instituição reflete a dinâmica de poder e submissão que caracteriza as relações sociais em uma sociedade altamente estratificada e regulamentada.

Em ambas as obras, os protagonistas são confrontados com a alienação ao *outro* e a insignificância de sua própria existência em relação à totalidade da sociedade. Eles lutam para manter sua individualidade e identidade em meio a estruturas sociais que tendem a homogeneizar e controlar. Especificamente, no *Ensaio sobre a Cegueira*, os personagens enfrentam a despersonalização e a perda de identidade à medida que são reduzidos a números e categorias pelos outros membros da sociedade “cega”, da mesma forma que, em *Todos os Nomes*, o protagonista se rebela contra a obscuridade de sua vida e busca encontrar significado e identidade em um mundo onde a burocracia tenta apagar sua individualidade.

Ainda sobre o que diz respeito ao individual e o social, as obras *Ensaio sobre a Cegueira*, (1995) e *Todos os Nomes* (1997) exploram as contradições entre as necessidades e desejos individuais e as demandas sociais e estruturas de poder que moldam e limitam o comportamento humano. Na primeira obra, vemos como a ganância, a violência e o egoísmo prevalecem sobre o senso de comunidade e solidariedade, em uma situação de crise, os

personagens são confrontados com suas próprias fraquezas e limitações, revelando assim a fragilidade do tecido social; já na segunda obra em questão, o protagonista, o Senhor José, luta para encontrar significado e propósito em sua vida, em um mundo onde sua identidade e existência são determinadas por estruturas sociais e burocráticas, onde também a sua busca pela singularidade e individualidade reflete uma tentativa de resistência ao sistema.

Dessa forma, *Ensaio sobre a Cegueira* e *Todos os Nomes* abordam questões fundamentais sobre a sociedade contemporânea e as contradições do ser humano nessa mesma sociedade, oferece, portanto, uma reflexão profunda sobre as dinâmicas de poder, identidade e alienação na vida, em pleno século XXI, pois a maneira como os valores são apresentados nas citadas obras de Saramago, faz com que algumas personagens demonstrem questionamento da dependência, no que diz respeito seu pensar e suas atitudes, sobremaneira, os valores são frequentemente apresentados de uma forma que, além de desafiar a dependência da estrutura sociocultural, muitas vezes, desconstrói os valores tradicionais da sociedade em suas obras para destacar sua arbitrariedade e artificialidade, desafiando assim, as normas sociais e culturais que ditam o comportamento das personagens, levando-os a questionar a validade desses valores em suas próprias vidas, para, dessa maneira, questionar a autoridade e o poder estabelecidos que impõem valores dominantes e, muitas vezes, resistir às tentativas de controle sobre seus pensamentos e ações, explorando a liberdade e a responsabilidade pessoal, destacando a capacidade das personagens de fazerem escolhas autênticas e assumirem o controle de suas próprias vidas, destaca a necessidade de questionar o *status quo* e buscar uma compreensão mais profunda dos valores que regem a sociedade.

Em suma, pode-se considerar pertinente dizer que as obras de José Saramago, em questão, frequentemente apresentam personagens que questionam a dependência dos valores à estrutura sociocultural, desafiando normas estabelecidas em relação ao pensar e às atitudes. Saramago convida os leitores a refletirem sobre a natureza dos valores e a importância de buscar a autenticidade e a liberdade individual em um mundo dominado por convenções sociais e culturais.

Condição humana e crítica social

A relação entre a condição humana, a busca pela identidade e o pertencimento nas obras de José Saramago está intimamente ligada à crítica social implícita em seus romances. Saramago frequentemente explora os sentidos contraditórios do ser humano em sua

formação como um ser imerso no contexto socioeconômico e político contemporâneo, destacando as complexidades e contradições da experiência humana.

Muitos dos personagens de Saramago estão em busca de sua própria identidade e senso de lugar no mundo em que, muitas vezes, parece caótico e desprovido de significado, lutam para encontrar um lugar para si mesmos em uma sociedade onde, quase sempre são marginalizados ou tratados insignificantes, fazendo dessa busca pela identidade, uma reflexão da experiência humana universal de tentar encontrar um lugar no mundo.

Ao mesmo tempo em que explora as jornadas individuais de suas personagens, Saramago também lança uma crítica sutil, porém poderosa, sobre as estruturas sociais e políticas que moldam suas vidas, expondo, frequentemente, as injustiças, desigualdades e absurdos da sociedade contemporânea, destaca também, as contradições entre valores proclamados pela sociedade e realidade vivida pelas personagens, numa espécie de convite aos leitores para questionarem normas e instituições estabelecidas e as considerarem como alternativas mais justas e humanas, com destaque para a complexidade da experiência humana, os sentidos contraditórios do ser humano, em sua totalidade.

Suas personagens são multifacetadas e, não raro, contraditórias, colocadas a refletirem as lutas internas e externas de todos, pois, o que se percebe, é um convite aos seus leitores para se identificarem, talvez, com as personagens para que sejam capazes de reconhecerem suas lutas e dilemas, frente à sua narrativa.

Concluindo o argumento apresentado, de maneira geral, pode-se pensar que a literatura de José Saramago e experiência humana no século XXI, a partir das obras *Ensaio sobre a Cegueira* e *Todos os Nomes* levam-nos a refletir os valores dos indivíduos dentro do contexto social e suas implicações mais amplas, quando ao explorar os desafios enfrentados pelas personagens e as situações extremas que enfrentam, Saramago nos convida a considerar as escolhas, atitudes, pensamentos e desejos do ser contemporâneo, fazendo ressoar suas histórias com questões atemporais sobre moralidade, liberdade e identidade, sob a égide de um exame crítico e orientador de sua própria existência.

Ao finalizar essa reflexão, deve-se reforçar que o modo como essas ideias são delineadas nas obras de Saramago, aqui trazidas, destacam confluências entre os aspectos individuais das personagens e as normas sociais impostas pelo contexto em que vivem, pois são histórias poderosas, provocativas, uma vez que as personagens são, frequentemente, confrontadas com dilemas éticos e morais que as forçam a questionar as estruturas sociais, comparando-as as suas convicções pessoais.

Considerações finais

De maneira geral, é possível completar essa reflexão até aqui, dizendo que explorar a literatura de José Saramago, especialmente através de obras como *Ensaio sobre a Cegueira* e *Todos os Nomes*, oferece uma oportunidade fascinante para examinar a experiência humana no século XXI, pois, embora distintas em enredo e estilo, compartilham uma profundidade temática que ressoa com as complexidades e desafios do mundo contemporâneo.

Ensaio sobre a Cegueira é uma poderosa obra que mergulha na essência da condição humana, ao retratar uma sociedade devastada por uma epidemia de cegueira repentina e inexplicável, Saramago expõe as fragilidades das estruturas sociais e morais. A obra confronta o leitor com questões profundas sobre poder, corrupção, solidariedade e sobrevivência. No contexto do século XXI, marcado por crises globais, desigualdades sociais e políticas divisivas, *Ensaio sobre a Cegueira* ressoa de forma ainda mais poderosa, convidando-nos a refletir sobre nossa própria cegueira moral e as consequências de nossas ações individuais e coletivas.

Por outro lado, *Todos os Nomes* oferece uma exploração mais intimista da experiência humana, nesse caminhar, ao seguir a jornada do humilde funcionário de arquivo José, que se aventura em uma busca obsessiva pela identidade de uma mulher desconhecida, Saramago mergulha nas profundezas da alma humana e na busca por significado e conexão em um mundo cada vez mais impessoal e burocrático. Ambas, oferecem uma lente penetrante para examinar a condição humana em um mundo complexo e em constante transformação. Sua prosa densa e sua habilidade de criar narrativas ricas em significado, convidam os leitores a se envolverem em reflexões profundas sobre si mesmos, suas sociedades e o mundo ao seu redor.

Em um século marcado por incerteza e turbulência, as obras de Saramago continuam a ressoar com sua relevância e poder emocional, oferecendo *insights* valiosos sobre a natureza humana e a busca por sentido e conexão.

A técnica literária escolhida por José Saramago, a de usar poucos pontos e pausas, certamente contribui para a sensação de urgência e opressão que permeia a narrativa. Essa falta de interrupções na leitura reflete a continuidade implacável dos eventos na história, intensificando a experiência do leitor e transmitindo a sensação de sufocamento e angústia.

Podemos considerar que são narrativas profundamente enraizadas em questões sociais e humanas, que exploram, como já pontuado aqui, temas muito caros à humanidade, utilizando a alegoria da cegueira para examinar a deterioração da sociedade e as reações das pessoas em tempos de crise, convidando os leitores a refletir sobre a condição humana, natureza da sociedade para pensar o século XXI.

A citação de Antonio Candido sobre ser a ligação entre literatura e o social é tão intrínseca que permite uma aproximação do leitor com a obra, tornando essa uma substância do ato criador (Candido, 1989) novamente ressalta a importância da interação entre a obra literária e o contexto social mais amplo, em que a literatura não existe no vácuo, mas é moldada e influenciada pelas realidades sociais e históricas de seu tempo. Ao reconhecer essa interconexão, os leitores podem pensar melhor o significado e o impacto das obras literárias em suas próprias vidas e sociedades.

Portanto e ainda deixando espaços e reflexões outras, o modo como Saramago consegue fazer com que suas histórias ressoem tão profundamente com os leitores é o que acentua a sua genialidade de escritor, através de suas obras, faz o leitor refletir sobre a sociedade, não somente do livro, mas como ela se parece com a sociedade desse mesmo leitor.

Referências bibliográficas

- AGUILERA, Fernando Gómez. *As palavras de Saramago: catálogo de reflexões pessoais, literárias e políticas*. São Paulo: Cia das Letras, 2010.
- CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. In: Vários Escritos. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011. 2011
- CERDEIRA DA SILVA, Teresa Cristina. *José Saramago entre a história e a ficção: uma saga de portugueses*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.
- FERRAZ, Salma. *Dicionário de personagens da obra de José Saramago*. Blumenau: Edifurb, 2012.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 23ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.
- _____. *Linguística. Poética. Cinema: Roman Jakobson no Brasil*. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 23ª ed. São Paulo: Cultrix, 2008.
- LOPES, João Marques. *Saramago – Biografia*. São Paulo: Leya, 2010.
- SARAMAGO, José. *O Homem Duplicado*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.
- _____. *Ensaio sobre a Cegueira*. 19ª. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.
- _____. *Todos os Nomes*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

A ancestralidade como vereda para combater o racismo estrutural **Uma análise literária e cultural da obra *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo**

ADRIELLY DA SILVA GOMES*

MARIA DE FÁTIMA VILAR DE MELO**

ANDRÉ LUÍS DE ARAÚJO***

Introdução

Este artigo concerne a uma pesquisa, que se constitui como uma dissertação de mestrado, que está em andamento na Universidade Católica de Pernambuco, no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem. Essa pesquisa se refere a um estudo linguístico-literário da obra *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, escritora brasileira negra, que encontrou na escrita uma forma de enfrentar as dificuldades encontradas numa sociedade estruturalmente racista como o Brasil. O questionamento inicial para a elaboração do projeto foi: “Pode a ancestralidade ser um caminho para combater o racismo estrutural?”. Partindo desse questionamento, a obra de Conceição Evaristo dá suporte a um trabalho que visa denunciar o racismo, mas fazer compreender que a história das pessoas negras não está apenas pautada na dor e na violência, e sim em uma riqueza cultural e ancestral que permeia a sociedade brasileira e muitos indivíduos negros.

Segundo Anibal Quijano (2005), antes do processo de colonização não existiam “os negros”, existiam pessoas que viviam no continente africano que era pluriversal, vivendo suas vidas com suas culturas e suas línguas. Foi apenas após o processo de colonialismo que indivíduos africanos foram concebidos como negros, tiveram sua cultura rechaçada e seus saberes aniquilados pelo processo de escravização, e, portanto, de epistemicídio. Nesse sentido, Frantz Fanon (2008) destaca que o negro é concebido como negro em função do olhar do homem branco no processo de colonização.

Todo este processo de subjugação e depreciação da subjetividade e cultura dos povos africanos, que logo se espalhou por muitas partes do globo, aconteceu no Brasil entre 1500 e 1888, ainda que não tenha terminado nesse ano. Isso porque mesmo com a Lei Áurea, muitos escravizados precisaram continuar nas fazendas dos senhores, uma vez que eles foram

* Mestranda da Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

** Professora da Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

*** Professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

“libertados”, mas não tinham direitos, moradia, saúde e trabalho. E, assim como afirmando o teórico brasileiro Abdias Nascimento (2019) o Estado não arcou com absolutamente nada que pudesse “emancipar” minimamente as pessoas negras. Dessa forma, essas pessoas não puderam ter opções dignas de sobrevivência a não ser continuar nas fazendas ou, como ocorreu com muitos, passar a sobreviver em lugares de miserabilidade, como os cortiços. Como também nenhuma instituição se preocupou em prover a sobre(vivência) do negro durante o pós-abolição, os senhores responsáveis pela escravização não foram responsabilizados por seus feitos.

Muitos desses elementos denunciativos se encontram na obra *Ponciá Vicêncio*, mas também há questões que podem transpassar a realidade de muitos brasileiros e brasileiras negras dos dias atuais. A despeito de a questão do racismo estrutural ser importante para esta pesquisa, mas não iremos focá-lo como elemento central. Uma das motivações primordiais para não enforçar o racismo como elemento central se encontra nas diversas práticas deixadas pela população africana ao longo da história e que continuam a se fazer presentes na vivência de muitos afro-brasileiros no hodierno. Entender e perceber o negro para além do racismo é compreender que o racismo é o objeto de sofrimento causado pelo outro, não pela pessoa negra que está em sociedade. Ademais, não focá-lo como elemento central não implica negá-lo como mazela social pontiaguda que fere, mata e encarcera pessoas negras diariamente, afinal, como ressalta Abdias Nascimento (2019), quem não tem passado, não pode ter presente, tampouco um futuro. Não se pode, portanto, esquecer da existência de um navio negreiro, mas é possível enxergar adiante dele e observar a riqueza que a ancestralidade africana deixou para os brasileiros em diversos aspectos.

Voltando para a literatura de Evaristo, Ponciá Vicêncio não é apenas uma personagem que retrata uma história individual, ela aborda a vivência de muitos negros em apenas uma autorrepresentação. O termo autorrepresentação, pensado por Evaristo, é relevante ao tratar dessa obra, devido ao fato de a autora defender que pessoas negras, ao criarem suas histórias, estão se inscrevendo numa literatura brasileira que historicamente foi o lugar apenas de pessoas brancas e, geralmente, de gênero masculino. Evaristo (2008) explica que a mulher negra, descrita na literatura que não era escrita por mãos negras, geralmente era colocada naquele espaço a partir de uma visão estereotipada de seus corpos, a exemplo de algumas personagens da obra *O cortiço*, obra de Aluísio Azevedo, que retrata a personagem Rita Baiana. Essa personagem fortalece uma estereotipificação negativa da mulher negra referente à hipersexualização de seus corpos. Dessa forma, se autorrepresentar e se inscrever na literatura é uma forma de tratar as questões sobre o negro a partir da vivência do próprio negro.

Foi nesta perspectiva que a autora cunhou o termo *escrevivência*, uma escrita que advém da própria pessoa negra, mas que alcança muitas outras. Uma escrita e um conceito carregado de significados, que se inicia na mulher negra que estava na senzala contando histórias para adormecer as pessoas da Casa Grande, mas que agora conta histórias para acordá-los, como ressalta a Evaristo (2018). A autora menciona também que a *escrevivência* está fortemente ligada às ancestrais negras que ocupavam o papel de “mãe preta” durante o processo de colonização. Eram elas que cuidavam de adormecer a Casa Grande com suas histórias.

Hoje, Conceição Evaristo (2018) relata que com a escrita e com o poder de contar nas mãos, pode-se, com a *escrevivência*, acordar aqueles que dormem em seus sonos injustos. Por isso, pode-se dizer que a *escrevivência* tem o poder de acordar, denunciar, trazer para a luz aquilo que está ofuscado pela sociedade, seja no quesito violência e desigualdades racial e social, seja no quesito de rememorar as pessoas negras de sua ancestralidade. Ao criar histórias que remetem às vivências das pessoas pretas na sociedade brasileira, a autora não deixa de lado as características ancestrais de cada pessoa ou grupo de pessoas negras ficcionalizadas por ela. A exemplo da musicalidade, a escuta aos mais velhos, a presença das vozes daqueles que já partiram, a ligação com o passado e a resistência que se encontra em cada uma dessas vivências que ultrapassam a ficção e chegam até muitas pessoas negras.

E é nesta perspectiva que esta pesquisa de mestrado que está em andamento se pauta, em como a ancestralidade que está presente na vida de tantos personagens da obra de Conceição Evaristo ultrapassa a ficção e está presente na vida de tantas pessoas negras na sociedade brasileira. Seja por meio do ativismo, das religiões de matrizes africanas, da educação racial e como ela pode ser um potente lugar de enunciação para ajudar pessoas negras ao direcioná-las às suas origens que foram ameaçadas de aniquilamento ao longo da história. Essa ancestralidade que está presente na oralidade, na ligação com o passado, a partir de sua performance enunciativa pode ajudar a superar e vencer o racismo estrutural, consistindo em um caminho de emancipação para pessoas negras na sociedade brasileira.

A *escrevivência* e a vida de Conceição Evaristo

Conceição Evaristo, quando criança, começou a trabalhar para sobreviver. Aos oito anos de idade já trabalha na casa de pessoas brancas para ajudar sua família a manter o alimento na mesa e ter as contas pagas. Ainda muito jovem foi morar com sua tia e seu tio, visto que na casa de sua mãe moravam suas três irmãs e seus tios não tinham tido filhos. A autora foi morar, quando criança, com outros familiares como uma maneira de ajudar sua mãe,

que vivia como lavadeira, e seu padrasto. A tia de Conceição Evaristo também fazia o trabalho de lavar as roupas de pessoas majoritariamente brancas para sobreviverem, e, nesse ínterim, a menina também ajudou bastante a sua mãe e sua tia neste trabalho árduo. Evaristo sempre foi aplicada nos estudos, então buscava ganhar um pouco de dinheiro ajudando as crianças da vizinhança a fazer suas atividades escolares, e ao levar os irmãos para estudar, também levava os filhos dos vizinhos, de moeda em moeda, a menina ajudava a família se manter.

Ainda criança Conceição Evaristo teve acesso à escrita, estudava em um bom colégio, embora a sua vivência na escola fosse de segregação, visto que as crianças mais aplicadas e que recebiam uma educação diferenciada estudavam em um outro andar. A pequena Evaristo nunca se contentou com a situação, estudou e mostrou que era capaz de estar com os outros estudantes que recebiam uma atenção diferenciada. A menina lidou com a pobreza desde criança, mas a escrita era uma forma de ela buscar resistir à realidade que ela era obrigada a viver. Ainda na escola, sempre que a professora pedia para que os estudantes escrevessem sobre suas férias, Evaristo ficcionalizava a sua vivência, criava a sua própria história. A escrita para a autora sempre foi uma maneira de buscar contar a realidade de forma diferenciada. Como uma criança negra, que vivia uma realidade de pobreza, reinventar a dura dor da realidade era uma forma de viver também.

A escrevivência, embora não recebesse esse nome, estava na vida de Conceição Evaristo muito antes da autora cunhar este conceito. Entretanto, foi no contexto acadêmico, em sua dissertação de mestrado, que a autora passou a chamar a escrita de pessoas negras de escrevivência. O termo não significa apenas a junção das palavras escrever e viver, mas se perfaz numa ação que carrega a vivência subjetiva das pessoas negras escrita por suas próprias mãos, distante de uma visão hipersexualizada e de um imaginário social preconceituoso como muitas literaturas ainda carregam.

Clóvis Moura (2019) ressalta que durante muito tempo nas literaturas o negro estava desprovido de sua humanidade, era sempre descrito a partir de um olhar estereotipado e até bestial. Essas descrições estavam ligadas à forma como a sociedade brasileira foi fundada e como a imagem do negro foi alimentada no corpo social e no imaginário das pessoas, assim, essas literaturas acabam por reproduzir essas visões racistas e até a fortalecer esse imaginário de um indivíduo negro sem humanidade, animalizado, muitas vezes, hipersexualizado.

A escrevivência, embora carregue fortemente a marca de quem a escreve, não se concretiza como uma escrita de si, ela se inicia em uma pessoa, mas é finalizada no outro. Assim, quando autores negros tratam das suas vivências, na verdade, eles estão falando de muito mais pessoas que vivenciam as mesmas realidades e são marcadas por questões sociais

advindas tanto das belas características que os ancestrais deixaram para que déssemos continuidade, quanto da desigualdade racial e social.

Na escrivência, Conceição Evaristo (2018) faz com que personagens negros sejam protagonistas de suas histórias, enquanto pessoas brancas estão em um papel de poder. No caso de *Ponciá Vicêncio*, pode-se usar como exemplo a imagem de coronel, a da patroa de Ponciá, o delegado, dentre outros. Todavia, no geral, apenas os personagens negros são sempre nomeados, o que não ocorre com os personagens brancos. De acordo com a sociedade em que estamos inseridos é possível compreender a ação escrivente mencionada e defendida pela autora, visto que, num país estruturalmente racista como o Brasil, majoritariamente, pessoas brancas quase sempre estiveram em posições de poder enquanto pessoas negras estiveram subalternizadas.

Evaristo (2018) também menciona que sua escrivência não chega apenas até pessoas negras, mas toca outros grupos que se identificam com seus personagens os quais sofrem diferentes opressões. No que se refere à Ponciá Vicêncio, a protagonista da obra da autora, a mulher sofre o que se chama violência interseccional, vê-se uma violência de gênero, quando ela chega a ser agredida pelo seu companheiro; uma violência racial, devido aos papéis em que ela ocupa na sociedade; vê-se a violência social marcada pela sua pobreza. Dessa maneira, criar personagens que são atingidos por diversas opressões, proporciona que muitas outras pessoas que estão em um lugar de opressão na sociedade brasileira se identifiquem com os personagens evaristianos. É comum, segundo ressalta a autora, que pessoas da comunidade LGBTQIAP+ também se identifiquem com os personagens das obras, visto que se trata de um grupo de pessoas marcado pela violência na sociedade brasileira.

A forte presença da ancestralidade na escrita de Conceição Evaristo se dá principalmente porque a escrita da autora é tecida a partir dos termos presentes na linguagem oral. A autora não banaliza as palavras do dicionário, mas gosta das palavras que estão presentes na vida cotidiana, sendo o tempo inteiro utilizada pelos indivíduos mais simples. A oralidade é um elemento forte na vivência dos antigos africanos, sejam quando estavam ainda em África, ou quando foram obrigados à escravização fora do continente africano. Essa dimensão oral é fortemente ressaltada por Abdias Nascimento (2019), quando ele resalta a existência dos *griots*, que eram responsáveis por educar os mais jovens por meio da oralidade, fazer negociações comerciais, tendo o poder das palavras. Evaristo tenta fazer as tradições orais permanecerem vivas ainda que seja por meio da escrita, de modo que seus personagens no livro Ponciá Vicêncio estão sempre diante da fala.

Ponciá Vicêncio: uma escrivência de potente denúncia

A obra *Ponciá Vicêncio* foi lançada pela primeira vez no ano de 2003, isso implica dizer que, neste ano de 2023, a obra está completando 20 anos. Após sua grande repercussão o livro recebeu versão em outros idiomas, incluindo o francês, e passou a ser um dos grandes marcos da carreira de Conceição Evaristo. Hoje, após duas décadas desde o primeiro momento de seu lançamento, a escrita literária presente na obra ainda conta a história das mazelas do Brasil, tangendo o passado e mergulhando no presente, o hodierno parece tão próximo da ficção, que torna a obra simplesmente atemporal.

A obra *Ponciá Vicêncio* conta a história da protagonista de mesmo nome e de sua família, que vivia em uma aldeia distante do ambiente urbano no pós-abolição. Sua família, junto a outros moradores da aldeia, viviam à mercê da família do Coronel Vicêncio, que, ao enganar os negros ex-escravizados, continuava mantendo-os sob a égide do trabalho braçal em sua fazenda. A proposta realizada pelo Coronel Vicêncio era que os negros que ali estavam, poderiam ficar com as terras, construir suas casas, morar com suas famílias, plantar, mas teriam que dividir com o senhor. Após algum tempo, essa condição se tornou uma prisão.

Diante de uma sociedade que ainda carregava em suas entranhas e estruturas os moldes coloniais, as pessoas pretas, mesmo no pós-abolição tiveram de continuar na fazenda dos senhores, trabalhando para sobreviver. A sociedade não estava disposta a tornar possível uma vivência digna para o negro, nem mesmo devolver a sua humanidade arrancada no Período Colonial. O irmão e o pai de Ponciá trabalhavam na fazenda dos homens brancos, enquanto ela ficava em casa com a mãe trabalhando com o barro, criando artefatos para serem vendidos.

O pai de Ponciá Vicêncio cresceu trabalhando nas fazendas, vivendo com o avô de Ponciá, o vô Vicêncio, um homem que diante das pressões e das prisões que seu corpo estava submetido devido ao processo de subjugação que tinha que passar, teve um surto psicótico, e acabou matando a própria esposa, enquanto planejava matar a si próprio e o seu filho (pai de Ponciá) para que não mais tivessem de (sobre)viver na senzala onde residiam. Não conseguiu, mas seu braço foi arrancado em um dos golpes que proferiu contra si mesmo. O pai de Ponciá jamais compreendeu o porquê de o pai nunca ter ido embora da senzala mesmo após a abolição, no entanto em sua vida adulta passou a compreender, ele nasceu e morreu trabalhando na fazenda para prover o seu sustento mínimo e de sua família, sem perspectiva e oportunidade para outras vivências.

Já Ponciá, após a morte de seu pai, já sabendo ler e escrever, decidiu ir para a cidade, acreditava que tudo seria diferente, que a vida seria outra, que ela poderia prover o melhor

para si e para sua família. Ao chegar na cidade levando consigo apenas sua esperança, percebeu que muitos dos seus, pessoas pretas como ela, estavam à margem, nas ruas, sem casa, sem comida, e, foi ali, junto a esses indivíduos, que ela passou a sua primeira noite na cidade. Diferente do que Ponciá imaginava viver, ela passou a trabalhar como empregada doméstica na casa de uma senhora branca. Mais uma vez, como determina a sociedade brasileira o lugar de muitas mulheres negras, ela passou a servir uma mulher branca.

A denúncia que Conceição Evaristo faz em *Ponciá Vicêncio* sobre os lugares os quais a sociedade brasileira determina para as mulheres negras, está muito ligada ao estudo que a autora Lélia Gonzales (1984) realizou acerca do pensamento e imaginário brasileiro sobre a mulher negra, em que as pessoas acreditam que o racismo é algo natural, não estrutural e, muitas vezes, pensam que pessoas negras devem viver na miséria. As pessoas defedem que «mulher negra é, naturalmente, faxineira, cozinheira, servente, trocadora de ônibus, prostituta [...]» (Gonzales, 1984, p. 226). Ponciá percebeu, portanto, que por mais que ela soubesse ler ou escrever seria preciso haver oportunidades para que ela pudesse ter a vida que sonhava.

Essa percepção de brasileiros que Gonzales marca em seu estudo, advém de um estereótipo constituído e sedimentado ao longo da história que apenas confere três lugares às mulheres pretas: o lugar de mulata, de doméstica ou de mãe preta. A mulata é o estereótipo marcado pela hipersexualização, da mulher que apenas vai servir para o usufruto, mas nunca merecerá o amor; a doméstica é a mulher negra pronta para servir nos afazeres domésticos, papel que Ponciá Vicêncio estaria ocupando e, por último, o papel da mãe preta que seria, então, a cuidadora, é a Bertoleza, de *O cortiço*, que não podia ter vida própria, porque precisava servir o homem branco.

Ademais, a obra *Ponciá Vicêncio* destaca que tanto quanto a mulher, o homem preto também passa por este processo de perseguição e violência na estrutura social. A narração da obra também questiona e põe em evidência a violência policial contra os homens negros marcada pelo racismo institucionalizado. Por trás do discurso de que a escravização havia ficado para trás e que naquele momento o negro poderia crescer tanto quanto o branco, a autora denunciou que a desigualdade social e racial sempre estará em voga quando se trata desses indivíduos como uma mancha indelével mencionada pelo intelectual negro Edson Cardoso.

Outra grande questão que circunda a obra do início ao fim é que Ponciá receberia uma herança deixada pelo seu avô, ela nunca soube que herança seria essa até o momento em que ela pôde se concretizar. Ponciá carregava consigo os trejeitos do avô sem nunca tê-lo conhecido, o seu ancestral gritava nela de muitas maneiras ainda que nunca tivessem trocado

uma só palavra, o que assustou os seus pais. Vejamos um excerto dessa obra a esse respeito: «[...] andava com os bracinhos pra trás como se fosse cotó. Fazia quase um ano que Vô Vicêncio tinha morrido» (Evaristo, 2018, p. 18). A ligação que Ponciá tinha com seu avô, com os mais velhos e com os que não estavam mais em vida era uma ligação de uma herança que passa de trás para frente, do passado para o presente, é uma forte ligação com o ancestral.

A enunciação bakhtiniana na obra *Ponciá Vicêncio*

Como já mencionado, no processo de escrita da dissertação, também se busca identificar as marcas da ancestralidade com um lugar de enunciação, a partir de Mikhail Bakhtin. Nesta percepção é levada em consideração a forte presença da oralidade na obra, bem como a forte conexão com a escuta das pessoas mais velhas, que é um forte elemento vivenciado pelos povos africanos ancestrais e hoje é repercutido e repetido pelas religiões de matrizes africanas no Brasil.

Bakhtin (2011) em uma de suas obras, *Estética da criação verbal*, ressalta que somos formados pelos diversos discursos que estão a nossa volta, a nossa formação está muito ligada com a relação que temos com o outro. Esses elementos são importantes para buscar compreender as ações dos personagens da obra de Conceição Evaristo que consistem em reproduções do que aprenderam ao ouvir as pessoas que vieram antes deles e sempre buscar o conselho dos mais velhos antes de tomar qualquer que seja a decisão. Assim, os personagens que buscavam escutar a voz dos mais velhos, buscando uma compreensão para depois agir, estão diante da dialogia.

A dialogia, segundo Bakhtin (2011) não está apenas ligada ao diálogo, mas ao meio em que aquele que enuncia está inserido; a dialogia está diretamente ligada a fatores não apenas linguísticos, mas extralinguísticos e pode ocorrer independentemente do tempo em que os enunciados estão inseridos. Ao mencionar o fator extralinguístico, Bakhtin não afirma que há fatores fora da linguagem, mas incorre que há sentido fora, também do que conhecemos como estrutura linguística. Assim, mencionar que há sentido fora dos fatores linguísticos, não é afirmar que há sentido fora da linguagem como um todo. A dialogia, segundo o estudioso, também ocorre com a compreensão, visto que a compreensão antecipa a resposta a um determinado enunciado. E, ainda que um enunciado seja expressado em um momento e seja compreendido apenas em outro, também pode haver dialogia.

Na obra *Ponciá Vicêncio*, havia uma respeitada anciã chamada Nengua Kainda, que todos buscavam ouvi-la, quando o irmão de Ponciá Vicêncio decidiu procurá-la na cidade, foi abordado por um soldado negro chamado Nestor. Ao se deparar com um soldado de sua cor,

ele passou a acreditar que também poderia «ter a voz de mando» (Evaristo, 2018, p. 63). Entretanto, ao retornar para a aldeia e mencionar o seu sonho para a anciã, recebeu uma sábia reprovação, a senhora mencionou que se «Luandi não fosse o eco encomprido de outras vozes-irmãs sofridas» (Evaristo, 2018, p. 77) sua voz se perderia em um completo nada. No momento, Luandi não compreendeu a voz de sua ancestral viva, ouviu, mas não compreendeu, não ouve uma responsividade, uma dialogia, mas posteriormente, o homem compreendeu a forma como ela carregava em si outros rostos, outras vozes dos seus, que ter voz mando para bater outros negros, seria aniquilar a si próprio e a seus próprios irmãos. No momento em que Luandi compreendeu a fala de Negua Kainda, houve dialogia, ainda que não tenha sido na mesma hora em que o enunciado ocorreu.

A enunciação na obra de Evaristo ocorre de maneiras diversas, pela ligação com os mortos que os personagens sentiam tanto com o avô e o pai que havia falecido, ou até mesmo quando seus irmãos falavam na língua dos antigos, cantavam em iorubá, ou cantavam músicas antigas para lembrar o passado, mas também para passar o tempo de labuta. A cantoria acontecia da seguinte forma: um grupo cantava um verso e o outro prosseguia completando com outras palavras. O diálogo ocorria durante muito tempo, e essa prática foi aprendida com os enunciados de outros irmãos que viveram em épocas distintas. Essa forma de cantoria é muito presente hoje nas religiões de matrizes africanas no Brasil, geralmente o babalorixá ou ialorixá cantam um verso e os filhos membros do terreiro, junto aos seus irmãos, repetem o mesmo verso ou completam com um verso diferente.

Em cada momento em que a prática ancestral estava presente em Ponciá era por meio da oralidade, mas não da escrita, o que muito tem a ver com a escrita de Conceição Evaristo e também está no cerne de muitas religiões de matrizes africanas no Brasil. Essas religiões não contam com um livro sagrado, mas contam com os cânticos em português e em iorubá, as regras e os ensinamentos são passados pela fala de geração em geração e a tarefa de ser um babalorixá está ligada a uma herança que se recebe de algum ancestral familiar. Os versos cantados servem para acordar ou aproximar os ancestrais ou os deuses.

Essa relação com os que já partiram da vida terrana, que ultrapassa a ficção de Conceição Evaristo e chega até as religiões matrizes africanas, é fortemente vivenciada pelos personagens da obra. Quando Ponciá Vicêncio, à procura de sua mãe e de seu irmão, voltou para o seu vilarejo e encontrou a casa vazia, ela precisou respirar fundo para que não se sentisse tão sozinha, ao fazer isso e se reconectar com seu ancestral ela percebeu que «não tinha perdido o contato com os mortos» (Evaristo, 2018, p. 62). Eram esses indivíduos do passado que davam força para Ponciá Vicêncio prosseguir, assim como as práticas ancestrais ajudavam muitos dos indivíduos-personagens da obra.

Tais elementos se fazem presente na vivência de muitos indivíduos negros no Brasil que, por meio dessas práticas, seja dentro das religiões de matrizes africanas ou nas vivências com outras pessoas negras, também buscam os saberes ancestrais para continuarem (sobre)vivendo e lutando por uma existência digna. A grande e importante questão está na forma como as questões ancestrais podem ser presentificadas a ponto de poder ajudar diversas pessoas, que embora tenham vidas diferentes, estão unidas por uma importante existência de diversos povos africanos que estiveram no Brasil e deixaram seu legado.

A escrevivência de Evaristo e a performance

Para o trabalho de dissertação, muito se tem pensado sobre a importância da performance para a compreensão da obra evaristiana, da escrevivência e das reflexões acerca dos elementos da ancestralidade presentes na obra. Para esse estudo buscamos recorrer às pesquisas de Paul Zumthor (2018), que não reduz a performance ao teatro, mas consegue estendê-la a outros âmbitos, ainda que a presença do corpo seja importante. O autor não busca anular o conceito de performance já existente, mas busca extrair da palavra outros elementos possíveis e que estão muito ligados à sua própria vivência.

Zumthor (2018), conta que quando criança ouvia um ambulante cantar uma música que causava nele sentimentos diversos, mútuos. Ele passou a gostar tanto da música que decidiu comprá-la para estudar, observar sua sintaxe e buscar compreender o porquê de ele ser envolvido em tantos sentimentos. Acontece que mesmo comprando a canção e estudando a sua letra, ele percebeu que o sentimento que o envolvia não era o mesmo de quando ele escutava o ambulante cantar, performar a partir do empenho de seu corpo e da sua voz. Eram todos esses elementos, de maneira uníssona, que aguçavam fatores sensoriais em Paul Zumthor.

Diante disso, o autor vai pontuar a importância do empenho do corpo na performance, entretanto, ele não vai excluir a leitura. Ele vai dizer que na leitura a existência da performance é mais baixa, porque quando não há a presença de um outro contando, o empenho do corpo é menor. Não obstante, o autor chama a atenção para o que a leitura pode causar no autor, a depender do que se está lendo, pode haver sentimentos de ansiedade ao buscar compreender um acontecimento, a mudança da respiração causada pelas pontuações, uma lágrima diante de algum acontecimento contado numa obra.

Realizando um contraponto imprescindível com a escrita de Conceição Evaristo, as obras da autora ficcionalizam de maneira sensível e impactante acontecimentos muito presentes na realidade de pessoas negras e que sofrem com as diversas desigualdades na

sociedade brasileira. A escrevivência não apenas toca, mas pode levar ao choro, ao questionamento, pode também impactar, causar ansiedade pelo enrolar e desenrolar do enredo e fomentar o riso. A obra *Ponciá Vicêncio* levanta questões que podem tocar a quem a lê; um indivíduo que já sofreu racismo, que é marginalizado, uma mulher que já sofreu violência doméstica, alguém que passou por privações alimentares, que já enfrentou o sonho de agarrar suas realizações, mas sofreu com a frustração da falta de oportunidade, pode ser preenchido por muitos sentimentos ao ter acesso ao enredo de *Ponciá Vicêncio*. Por esse motivo, ainda que na leitura a performance, segundo Zumthor (2018) seja quase nula, ela ainda existe, pois a literatura é capaz de provocar nos indivíduos imensuráveis sensações.

Realizando uma analogia entre os sentidos de performance defendidos pelo autor e a obra *Ponciá Vicêncio*, é possível compreender a existência da performance em diversos momentos da obra, principalmente a partir dos saberes que apenas se imprimem e exprimem a partir da oralidade. O empenho da voz e do corpo na aldeia que a personagem principal da obra vivia era primordial, visto que pessoas não tinham acesso ao letramento, por isso, os saberes eram sempre pautados nas vivências dos ancestrais. As músicas se aprendiam porque outros cantavam, a ética e os conselhos de como agir em sociedade eram difundidos quando os mais novos buscavam ouvir os mais velhos.

Esses saberes perpassados pela oralidade são chamados por Diana Taylor (2013) de *repertório*. São esses saberes que, inclusive nas américas, permearam a forma de viver dos povos indígenas, mas também esteve presente no modo de vida de muitos africanos antes e depois do processo de colonização. Amadou Hampaté Bâ (2010) afirmará que a essência das ancestralidades, no que se refere ao continente africano está na oralidade, e por isso, muitos saberes e até a educação na África Antiga eram perpassadas por meio da fala. Após o processo de colonização, pensando na sociedade Brasileira, Abdias Nascimento (2019) vai ressaltar que eram negados às pessoas negras o direito de letramento por meio da escrita e da leitura, e apenas a literatura oralizada era possível para eles.

Na obra de Conceição Evaristo, essas dimensões podem ser claramente percebidas: a importância da oralidade, a falta de acesso a escrita e a leitura, bem como a fé de que a aprendizagem e o letramento poderiam conferir uma vida melhor a quem pudesse alcançá-los. Uma importante crítica feita e disseminada por Conceição Evaristo é que numa sociedade em que a desigualdade e o racismo são estruturados, apenas os estudos não são capazes de conferir à pessoa negra necessariamente a ascensão social. Afirmar que apenas os estudos podem conferir à pessoa negra a ascensão social implica em afirmar que essas pessoas são tratadas igualmente, recebem igual oportunidade de estudo e estão em grande número em

todos os processos institucionais decidindo por si mesmas, é afirmar que o racismo não é estruturado na sociedade.

Por isso, na obra evaristiana, ela mostra que mesmo sabendo ler e escrever Ponciá Vicêncio, sendo uma pessoa negra e pobre, não teve as oportunidades necessárias e suficientes para mudar a sua vida e a de sua família, o lugar conferido à mulher negra ainda era o trabalho de empregada doméstica, a moradia ainda era precarizada e a desigualdade social e racial era, não apenas latente, mas cortante física e psicologicamente.

Considerações finais

Diante do que até então foi ressaltado, pode-se compreender que a ancestralidade não se encontra limitada ao passado, mas é passado, presente e futuro. O futuro aqui, colocado como uma consequência do passado e do presente, como ressalta Eduardo Oliveira (2019), ocorre dessa forma porque a ancestralidade é a prova de um passado que, no presente, pode auxiliar fortemente os indivíduos que a procuram. A ancestralidade presente na obra de Conceição Evaristo enuncia de diversas maneiras porque os povos que aqui estiveram também agiam e viviam de maneiras distintas.

As ancestralidades que se enunciam na obra de Evaristo estão fortemente ligadas à vivência de muitas pessoas negras em solo brasileiro, que buscam os conhecimentos ancestrais e até a vivência nos terreiros para se fortalecerem em uma sociedade estruturalmente racista. Conceição Evaristo, a partir de sua escrevivência, tenta chegar a pessoas distintas e é possível aprender que assim como Ponciá Vicêncio, não se pode fugir da nossa herança. É preciso compreender que ela não é prisão, mas libertação quando se começa a compreender quem realmente é e de onde realmente cada um vem. A questão é que muitos desses lugares de onde tantas pessoas negras, de subjetividades distintas, mas com histórias semelhantes vêm, são historicamente negados. Por isso, ter acesso à escrevivência de Conceição Evaristo é, também, um passo importante para a compreensão de um eu coletivo.

A escrevivência é tão coletiva quanto a ancestralidade também é, ambas podem marcar subjetivamente um indivíduo ao mesmo tempo que se refere a todos e só funciona se chegar a mais de uma pessoa. Como já mencionado anteriormente, a escrita desta dissertação ainda está em andamento, entretanto, partir dessas questões pontuadas pode-se compreender um pouco a importância da ancestralidade para a vivência de pessoas pretas que andam como sonâmbulas sem saber quem são, de onde vieram e para onde podem seguir.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- BÂ, Amadou Hampatê et al. A tradição viva. *História geral da África*, v. 1, p. 167-212, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. Martins fontes, 2011.
- EVARISTO, Conceição. Ponciá Vicêncio. – 4. ed. – Rio de Janeiro: Pallas, 2018.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista ciências sociais hoje*, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.
- QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLASCO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo: documentos de uma Militância Pan-Africanista*. 3. ed. rev. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.
- TAYLOR, Diana. *O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas*. Editora UFMG, 2013.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. – São Paulo: Ubu Editora, 2018.

**O deslizamento metonímico da metáfora “seca”,
no capítulo ‘Baleia’, de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos
Uma reflexão sobre o processo atemporal de desumanização**

VICTOR BRUNO DE LACERDA RAMOS*
ROBSON ANSELMO TAVARES DE MELO**
MARIA DE FÁTIMA VILAR DE MELO***

A priori

Nascido no interior alagoano em 1892, na cidade de Quebrangulo, o renomado escritor Graciliano Ramos é o autor de marcantes obras da literatura brasileira, dentre as quais: *Vidas Secas* (1938), *Angústia* (1936), *São Bernardo* (1934) e *Memórias do Cárcere*¹ (1953). Sua importância à cultura nacional se mostra, também, ao ter seu nome presente na lista de autores exigidos para exames vestibulares do país, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o principal e maior do Brasil. Didaticamente posto no grupo dos modernistas da geração de 30², o escritor é marcado pela originalidade de sua arte e independência de pensamento, não se submetendo a seguir qualquer tendência artística, mas empenhado em descortinar a sociedade, pois acreditava que este é o dever de todo escritor e de todo poeta. De palavras diretas e personalidade “seca”, o literato alagoano tratou, em suas obras, das mazelas humanas presentes nas relações de poder advindas da hierarquia social característica do funcionamento da sociedade brasileira, sobretudo do meio rural nordestino; sensível ao desamparo dos oprimidos, em suas letras são encontradas críticas pungentes a esse sistema social formado pelos opressores e desumanizados. Para o professor Ivan Marques (2017, p. 22), a arte graciliânica «reflete com distanciamento sobre a sociedade brasileira, para além das boas intenções da literatura engajada».

Exigente e pessimista, não era de seu feitio proferir elogios a seus escritos, pelo contrário: costumava negar sua arte desde a criação, embora amasse suas obras como se fossem seres vivos (Abel, 1999). Essa postura gerou frutos notáveis, como as obras

* Mestrando da Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

** Professor de escolas da rede privada e pública da cidade de Recife/Pernambuco, Brasil

*** Professora da Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

¹ Obra publicada postumamente.

² Geração marcada pelos romances regionalistas, os quais se caracterizam pelo destaque à relação entre homem e meio. Também chamados de neorrealistas devido à preocupação com o social, no caso de grande parte das obras de Graciliano Ramos a relação do homem com a seca.

supracitadas, das quais deve haver merecido destaque para *Vidas Secas*, pois, para os estudiosos e críticos literários em geral, é seu livro mais conhecido e no qual o auge do estilo do escritor foi materializado. Publicada em 1938, a narrativa não foi inicialmente projetada para ser uma obra, pois no período de sua feitura o escritor havia sido recém-liberto da prisão³ e precisava ganhar dinheiro para sustentar a família. Por esse motivo, iniciou a elaboração de um conto sobre a morte de uma cachorra visando a sua publicação, a qual se deu e foi acompanhada de elogios do público leitor e crítica, além disso, somado aos incentivos de seus amigos escritores (Rachel de Queiroz, José Lins do Rego, Jorge Amado, dentre outros), produziu outros contos dentro do mesmo universo do texto inicial intitulado *Baleia*, os quais, posteriormente, a pedido do editor José Olympio (dono da editora Olympio), foram compilados e compuseram *Vidas Secas*. Narrativa essa classificada entre os gêneros conto e romance.

Em relação às obras de Graciliano vários foram os críticos literários que se debruçaram, com destaque a Otto Maria Carpeaux (1952) e Antonio Candido (2012), os quais muito contribuíram para a notoriedade e riqueza de análises acerca da literatura graciliânica. Para o segundo, em seu famoso livro *Ficção e Confissão* – obra de ensaios sobre a literatura de Graciliano Ramos – o crítico se refere ao escritor alagoano como «um dos maiores escritores da nossa literatura, um dos raros cuja alta qualidade parece crescer à medida que o relemos» (Candido, 2012, p. 13). Para Carpeaux (1952), o autor de *Vidas Secas* é o escritor mais pessimista da literatura brasileira, pois a maneira com que expõe a realidade social e psicológica do brasileiro é magistral e se destaca pelo afastamento dos “finais felizes” de romances e outras obras. Além disso, é importante ressaltar que o alcance da arte do Mestre não se limita ao Nordeste do Brasil, servindo também de elemento fundamental de crítica para processos desumanizadores em suas diversas faces, haja vista a natureza de tais processos estarem esteticamente registradas nas letras do escritor.

Para além da crítica literária, acreditamos que a análise linguística de *Vidas Secas* muito acrescenta e expande o leque de interpretações sobre as relações entre opressores e desumanizados, sobretudo na sociedade nordestina – palco das narrativas do autor⁴. Para isso, no presente trabalho, esta análise pretende se dar, portanto, na interface linguística/literatura,

³ Graciliano Ramos foi preso de março de 1936 a janeiro de 1937, no governo de Getúlio Vargas, sem acusação formal, mas sob suspeita de subversão e adesão aos ideais comunistas – os quais antagônicos à política vigente do Estado. Nesse período, passou por várias prisões, dentre as quais a *Prisão de Ilha Grande*, lugar caracterizado pela desumanização, onde vários morreram por maus tratos. A experiência vivida no cárcere deu origem à narrativa *Memórias do Cárcere*, publicada meses após a morte do escritor, a qual se deu em 20 de março de 1953, ao passo que *Memórias* foi publicada em setembro do mesmo ano.

⁴ Nenhuma narrativa de Graciliano se passa em outro ambiente que não o nordestino.

tendo em vista o caráter literário da narrativa e o interesse da linguística pela linguagem em suas diversas faces. Desse modo, é preciso tomar como referência o “poeta da linguística” – alcunha dada pelo crítico literário Haroldo de Campos – Roman Jakobson, o qual muito contribuiu para as pesquisas na mencionada interface⁵ e que, devido ao seu virtuosismo epistemológico, é considerado um polímata da língua(gem), pois tem por cerne de seu interesse a relação homem-linguagem e seus desdobramentos. Para o linguista russo, «A linguística interessa-se pela linguagem em todos os seus aspectos – linguagem em ato, em evolução, em estado nascente, em dissolução» (p. 42), nesse sentido, portanto, a literatura também é área de interesse da linguística e, como tal, deve, ainda segundo Jakobson, ser entendida como um evento social (2010), pois é parte constituinte da cultura em que é produzida.

Ressaltamos que na perspectiva de Jakobson (2010) a linguagem apresenta dois polos: o *metafórico* e o *metonímico*⁶, sendo o primeiro de caráter mnemônico, por isso ocorre *in absentia*, ao passo que o segundo se dá *in praesentia*, materializado a partir de uma sequência de elementos linguísticos (das unidades mínimas e simples – fonemas, morfemas, sílabas – às mais complexas – frases, orações, períodos) os quais linearmente se relacionam e formam sentido. É a partir da visão jakobsiana que propomos a análise dos desdobramentos da metáfora *seca* no capítulo *Baleia*, da obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. O capítulo em questão foi escolhido por sua marcante importância na obra, haja vista ter sido o primeiro a ser escrito e a partir do qual o universo da narrativa foi originado, por isso acreditamos que nele há a gênese da trama. Destacamos que ao falarmos em gênese, para algumas perspectivas religiosas e filosófica, a água é de onde a vida se origina, assim, a grande importância de *Baleia* na trama é ressaltada, uma vez que o próprio título da obra traz o substantivo “vida”, e que a personagem é uma vida em meio a tantos sinais de morte; aquela que persiste e se preserva em meio à seca, como pôde ser visto no episódio em que sua morte é narrada: mesmo abatida e preste a morrer, pensava em seus deveres e partiu obediente a Fabiano, pois não o mordeu, embora houvesse motivos para isso.

Além disso, percebemos a importância da participação de *Baleia* nos outros capítulos de *Vidas Secas*, a qual se dá de maneira recorrente, mesmo após sua morte – que acontece no capítulo intitulado *Baleia*. Para tal, a análise aqui trazida tem por hipótese que a personagem, por vezes antropomorfizada, é a antítese das outras personagens da obra, uma vez que possui

⁵ Recomendamos, para maior aprofundamento ou familiarização sobre a interface linguística/literatura o ensaio *Linguística e poética*, presente na obra *Linguística e Comunicação* (2010), de Roman Jakobson.

⁶ Os quais são uma releitura das relações associativas e sintagmáticas, respectivamente, já trazidas pelo linguista genebrino Ferdinand de Saussure em seu famigerado *Curso de Linguística Geral*, publicado inicialmente em 1916.

comportamentos e pensamentos semelhantes aos dos humanos da família de que faz parte, mesmo sendo animal, como visto no capítulo *Sinha Vitória*, no qual em certa passagem se sente «humilhada e com sentimentos revolucionários» (Ramos, 2021, p. 80), ao passo que outras personagens do grupo de retirantes da narrativa são retratadas como animais, tal qual Fabiano:

- Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta.

Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo-o falar só. E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros. Vermelho, queimado, tinha os olhos azuis, a barba e os cabelos ruivos; mas como vivia em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra.

Olhou em torno, com receio de que, fora os meninos, alguém tivesse percebido a frase imprudente. Corrigiu-a, murmurando:

- Você é um bicho, Fabiano.

Isso para ele era motivo de orgulho. Sim senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades (Ramos, 2021, p. 45).

Vidas Secas

Vidas Secas, cuja publicação da primeira edição data de 1938, tem como centro a dinâmica de uma família de retirantes que buscam sobreviver à seca que assola o sertão do Nordeste do Brasil⁷. A família de retirantes é constituída por Fabiano, sinha Vitória⁸, O menino mais novo, O menino mais velho, Baleia e um papagaio, o qual tem sua morte narrada nas primeiras páginas da obra; ela se deu em função da fome que acometia a família e, como a ave não fazia nada além de repetir o aboio de Fabiano, sinha Vitória decide comê-lo para lhe dar útil serventia. A personagem é lembrada algumas vezes na obra como indicativo do que não tem importância, mas presença na cronologia da vida das personagens.

Formada por 13 capítulos, percebe-se que a trama se dá a partir da relação entre o homem e o meio, o que insere a presente narrativa no quadro da literatura regionalista (Candido, 1975). A partir dessa perspectiva e de sua construção temática, *Vidas Secas* é uma obra atemporal, na qual se encontram elementos veiculadores de possível expansão da visão

⁷ Na obra, não há passagem que indique em que sertão do Nordeste a narrativa se passa, o que nos leva a entender o sertão como elemento geográfico e social, para o qual não importa o estado a que pertença.

⁸ Em acordo com a versão de *Vidas Secas* utilizada para este trabalho (2021), *sinha Vitória* será escrito com “sinha”, em vez de “sinhá” ou “Sinha/Sinhá”. É válido também esclarecer que a grafia “Sinha/sinha” configura-se como particularidade vocabular do Nordeste, utilizada para fazer referência a mulheres casadas, “Sinhá” significa mulher de poder: “senhora” ou até mesmo “patroa”.

sobre a dinâmica social em seus diversos aspectos; haja vista Graciliano oferecer ao leitor a realidade interna das personagens as quais, em maior ou menor medida, refletem as relações entre opressores e oprimidos nas diversas configurações sociais; afinal «Governo é governo» (Ramos, 2021, p. 209)⁹. Em busca de proteção contra a seca, a família de retirantes se depara, ainda no primeiro capítulo da trama, com uma fazenda aparentemente abandonada e ali se instala. Certo tempo depois, o dono do lugar aparece e ameaça expulsar o grupo de sertanejos dali, e o esposo de sinha Vitória responde com uma proposta de trabalho, a qual é aceita e, a partir disso, a fazenda se torna o ambiente predominante das ações a se darem na narrativa. É nela que Baleia morre, no capítulo IX, por um tiro de Fabiano, pois sofria de hidrofobia e o pai dos meninos temia por algo pior para os filhos, já que os três passavam muito tempo juntos brincando; para eles e para Fabiano e sinha Vitória, ela era como uma pessoa da família.

Sobre o caráter e lugar da narrativa na literatura brasileira, é importante mencionar que «considerar *Vidas Secas* apenas como um exemplar da literatura engajada seria profundamente injusto. Sua construção é complexa, o que traz consequências para a interpretação da própria ‘mensagem’ do romance¹⁰» (Marques, 2017, p. 59); pois cada capítulo possui sua unidade, para a qual a caracterização psicológica das personagens se sobressai à ação. Como traço graciliânico, a predileção pelo mergulho interior às ações externas caracteriza *Vidas Secas*, sua única obra narrada em terceira pessoa, o discurso indireto dá voz muitas vezes aos pensamentos de Fabiano e de sua família, e é a partir desse elemento estrutural que o leitor tem acesso à realidade interna de Baleia. Em algumas passagens, a cachorra participa ativamente dos acontecimentos da dinâmica familiar, sem ultrapassar sua realidade corpórea de animal, interage com os humanos do grupo de maneira consciente: dentre outras passagens, deseja ir para um céu repleto de preás, quando perto de

⁹ Este excerto são as últimas palavras do capítulo *O Soldado Amarelo*, no qual há um reencontro entre Fabiano e o soldado amarelo. O primeiro se dá no capítulo *Cadeia*, no qual o sertanejo é injustamente preso, sob o abuso da autoridade do soldado. Diferentemente do encontro anterior, ambos se reveem na caatinga, região de familiaridade do vaqueiro e o soldado se percebe perdido. Entendendo que pode se aproveitar da situação para dar vazão a seu sentimento de vingança pelo abuso que sofrera, Fabiano pensa sobre se deve eliminar o militar ou não ao passo que este se mostra com medo, pois estava ciente de sua desvantagem e do que poderia lhe acontecer. Como resultado, o esposo de sinha Vitória porta-se como em outros contextos: com cabeça baixa diante da “autoridade” do policial e ensina-lhe o caminho. “Governo é governo”.

¹⁰ Não é de nosso interesse classificar *Vidas Secas* quanto ao gênero, entretanto é importante mencionar que para muitos a obra é considerada como um “romance desmontável” (expressão criada pelo escritor Rubem Braga), tendo em vista que seus capítulos originalmente foram escritos como contos, mas formam, juntos, uma narrativa completa. Além disso, as partes do texto podem aparecer em ordem diferente, com exceção da última e da primeira, sem que o sentido da obra sofresse prejuízo. Portanto, neste trabalho adotamos a posição do crítico Antonio Candido (2022): «*Vidas Secas* [...] pertence a um gênero intermediário entre o romance e livro de contos, [...] é constituído por cenas e episódios mais ou menos isolados, alguns dos quais foram efetivamente publicados como contos; mas são na maior parte por tal forma solidários, que só no contexto adquirem sentido pleno» (p. 62).

morrer; vai em busca de consolar O menino mais velho quando este se sente envergonhado e triste por sua tentativa frustrada de impressionar o resto da família, inclusive ela; olha para a gaiola em que ficava o papagaio e se lembra do amigo, sem remorso ou memória de ter lhe comido os ossos¹¹.

A personagem Baleia, analisada em oposição à ambientação da obra, apresenta-se, portanto, como sua antítese, pois baleias como vimos vivem na abundância de água e são muito grandes, já a obra se passa num período de seca e as outras personagens da família de Fabiano sentem-se pequenas, já que são socialmente oprimidos e castigados pela geografia, que os aprisiona a uma realidade de privação e reforça, por outro ângulo, a dureza da vida dos retirantes. Nesse sentido, para melhores análises acerca da relação entre Baleia e os humanos da família de que faz parte, faz-se necessária a análise dos desdobramentos metonímicos da metáfora “seca” no capítulo intitulado *Baleia*, uma vez que foi dele que o universo de *Vidas Secas* se originou e é nele que se encontram os pensamentos da personagem antes da morte. Para isso, é preciso ter por fundamentação de tal análise a perspectiva das *metáforas* e *metonímias* jakobsianas – presente em seu célebre artigo *Os dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia* –, a qual tem por base as *relações associativas* e *sintagmáticas*, respetivamente, apresentadas pelo linguista genebrino Ferdinand de Saussure.

Polos metafórico e metonímico e a interface linguística-literatura

Considerado grande expoente da linguística, Ferdinand de Saussure muito contribuiu para seu surgimento, pois a partir do *Curso de Linguística Geral* ([1916] 2006) – doravante *CLG* – as bases da linguística como ciência foram erigidas, haja vista a delimitação de seus princípios e de seu objeto científico. Na referida obra, o mestre genebrino concebe que a língua

É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos (2012, p. 17).

Esta perspectiva se torna fundamental para que a interface entre linguística e literatura se dê, pois a segunda deve ser também objeto de estudo da primeira, haja vista as palavras de Saussure sobre o interesse da ciência da linguagem:

A matéria da linguística é constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana, quer se trate de povos selvagens ou de nações civilizadas, de épocas arcaicas, clássicas

¹¹ Esses acontecimentos se dão, respetivamente nos capítulos *Baleia*, *O menino mais velho* e *Mudança*.

ou de decadência, considerando-se em cada período não só a linguagem correta e a “bela linguagem”, mas todas as formas de expressão (Saussure, 2012, p. 37).

A visão saussuriana sobre a matéria de estudo da linguística coaduna-se à de Jakobson, para a qual esta ciência deve ter por interesse tudo o que diz respeito à linguagem. Nesse sentido, como disposto no seu artigo *Linguística e poética*, para o linguista russo não devem se dissociar uma da outra, uma vez que a literatura se caracteriza pela desconformidade entre o significante e o significado¹², a qual se mostra a partir da tensão entre o sentido socialmente posto e o proposto na obra literária. Além disso, é necessário entender a língua como de natureza social (Saussure, 2010), pois ela não deve ser entendida tal qual uma abstração, mas uma realização concreta produzida em determinada dinâmica social. A essa perspectiva saussuriana é preciso, também, acrescentar a jakobsiana, para a qual a literatura é um evento social, não podendo ser entendida distante do meio em que é produzida (Jakobson, 2010). Posto isso, a literatura regionalista se apresenta objeto necessário de análise a partir da mencionada interface, desde que esse tipo de arte seja entendido como

um documentário social e humano, girando em torno do drama do subdesenvolvimento. O romancista, nesse tipo de ficção, se transforma numa espécie de aparelho registrador de um aspecto da realidade, escolhendo e montando cenas, a bem dizer cinematograficamente, por força dos diálogos e da sequência de imagens. O escritor mostra a realidade, através de uma ideologia, mas não conclui, assumindo tanto quanto possível uma atitude de impessoalidade diante do leitor, pois o leitor é que deve apreciar, julgar e concluir (Azevedo Filho, 1975, p. 63).

A partir das palavras de Azevedo, percebe-se que literatura regionalista carrega em seu cerne o caráter da denúncia do subdesenvolvimento, da opressão, portanto, didaticamente considerar *Vidas Secas* como obra regionalista é reconhecer seu caráter denunciatório e substância de proximidade com a realidade do sertanejo no nordeste do Brasil durante a seca. Nesse sentido, faz-se necessária a investigação sobre os deslizamentos metonímicos da metáfora *seca* na obra, mais especificamente no que diz respeito à personagem Baleia, haja vista sua importância e distinção para com a narrativa. Além do mais, é importante mencionar que o escritor não buscava mascarar a realidade, pelo contrário: expô-la, desnudá-la, por meio de suas duras críticas e palavras diretas. Para que tal análise se dê, o pensamento saussuriano a respeito da língua e de seu funcionamento, sobretudo no que diz respeito às relações caracterizadores da *langue*, deve servir como uma das bases, pois, para o mestre genebrino (2006, p. 171):

¹² Para Saussure, significante e significado são dois elementos constituintes do signo linguístico, sendo o primeiro aquilo que suscita o segundo: a sequência sonora ou estrutura sintagmática de outra forma materializada que suscita a imagem acústica ou conceito. Ambos os elementos formam o signo linguístico.

As relações e as diferenças entre termos linguísticos se desenvolvem em duas esferas distintas, cada uma das quais é geradora de certa ordem de valores; a oposição entre essas duas ordens faz compreender melhor a natureza de cada uma. Correspondem a duas formas de nossa atividade mental, ambas indispensáveis para a vida da língua.

Uma dessas esferas corresponde ao aspecto linear da língua, o qual é constituído por processos de combinação lexical para o qual as palavras são dispostas linearmente, materializadas (*in praesentia*). As unidades dessa combinação são semanticamente distintas, logo o seu sentido se dá em oposição à unidade que lhe precede ou sucede. O resultante desse processo são os sintagmas. O outro processo de combinação da língua é de natureza distinta do supramencionado, acontecendo mnemonicamente (*in absentia*), como explicado por Saussure (2006, p. 172): «fora do discurso, as palavras que oferecem algo de comum se associam na memória e assim se formam grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas». Essas relações são de natureza mental, caracterizadas por incontáveis associações, as quais não se dão de modo linear, pois para este processo as unidades linguísticas são conectadas umas às outras por diferentes ordens de proximidade: proximidade morfológica (trabalho, trabalhar, trabalhadeira), fonológica (trabalho, atalho, alho) ou semântica (trabalho, férias, reunião). No CLG (2010), encontra-se a distinção entre ambas as relações:

Enquanto um sintagma suscita em seguida a ideia de uma ordem de sucessão e de um número determinado de elementos, os termos de uma família associativa não se apresentam nem em número definido nem numa ordem determinada (p. 146).

É a partir da visão de Saussure que o linguista russo Roman Jakobson propõe uma releitura das relações apresentadas pelo mestre genebrino. Para o russo, a linguagem é composta por dois polos, a saber: o *metafórico* (similaridade) e o *metonímico* (contiguidade). Os processos metafóricos se darão nas relações associativas, nesse sentido as metáforas, na perspectiva apresentada, diferem do tropos convencionalmente conhecido e estudado na Educação Básica, sobremaneira, pois dizem respeito às associações feitas pelo indivíduo ao se deparar com a obra. As metonímias se dão nas relações sintagmáticas, sendo elementos visíveis, mais precisamente: as metonímias são desdobramentos metafóricos.

Baleia e os deslizamentos metonímicos da metáfora seca: processos de desumanização

A personagem Baleia, como já visto, é considerada nesta pesquisa como a antítese da seca e do homem em *Vidas Secas*. Dotada da capacidade de deliberar, pensa e sente tal qual alguém da família de retirantes, é reconhecida como parte do grupo por Fabiano, sinha Vitória e os meninos, como visto no seguinte excerto sobre a relação entre a cachorra e os meninos:

Ela era como uma pessoa da família: brincavam juntos os três, para bem dizer não se diferenciavam, reboavam na areia do rio e no estrume fofo que ia subindo, ameaçava cobrir o chiqueiro das cabras (Ramos, 2021, p. 163).

Enquanto Baleia é antropomorfizada, parece que os humanos da família são animalizados, como visto ainda no primeiro capítulo da obra, no episódio em que a cachorra traz preás para servirem de alimento para a família:

lam-se amodorrando e foram despertados por Baleia, que trazia nos dentes um preá. Levantaram-se todos gritando. O menino mais velho esfregou as pálpebras, afastando pedaços de sonho. Sinha Vitória beijava o focinho de Baleia, e como o focinho estava ensanguentado, lambia o sangue e tirava proveito do beijo (Ramos, 2022, p. 35).

Sinha Vitória, humana sofrendo a seca não apenas em seu aspecto humano, mas também geográfico, comete um gesto característico de animais irracionais ao lambe o focinho da cachorra, aproveitando-se do momento; desumanizada, a esposa de Fabiano desloca-se do lugar de pessoa. A metáfora *seca*, que ao longo da obra representa a desumanização das personagens da família de retirantes, nessa passagem, desdobra-se em “proveito do beijo”, no excerto anterior, em “para bem dizer não se diferenciavam”. Nos dois trechos, a *seca* desdobra-se na diminuição dos humanos da narrativa ao passo que a cachorra Baleia é apresentada como dotada de sentimentos e consciência; características humanas. Ao contexto da obra, é importante adicionar as palavras de seu autor acerca da criação da personagem:

Em 1937 escrevi algumas linhas sobre a morte duma cachorra, um bicho que saiu inteligente demais, creio eu, e por isso um pouco diferente dos meus bípedes. Dediquei em seguida várias páginas aos donos do animal. Essas coisas foram vendidas, em retalho, a jornais e revistas. E como José Olympio me pedisse um livro para o começo do ano passado, arranjei outras narrações, que tanto podem ser contos como capítulos de romance. Assim, nasceram Fabiano, a mulher, os dois filhos e a cachorra Baleia, as últimas criaturas que pus em circulação (Ramos, 1994, p. 192).

Esses bípedes mencionados pelo escritor alagoano não são apenas as personagens de *Vidas Secas*, mas também outros de sua criação, como Paulo Honório (*São Bernardo*), Luis da Silva (*Angústia*) e João Valério (*Caetés*), o que deixa evidente o destaque de Baleia no hall das criações de Graciliano.

Nas linhas sobre a morte de uma cachorra que escreveu em 1937, as quais formaram o capítulo *Baleia*, de *Vidas Secas*, há os pensamentos de Baleia antes de partir, durante sua fuga da espingarda de Fabiano, quando é atingida por um tiro deferido por seu dono. Como a obra é escrita predominantemente em discurso indireto livre, no capítulo IX a realidade interna da personagem recebe destaque, ao passo que a comoção das outras personagens da família

de retirantes mostra-se elemento estético necessário para que o drama de Baleia receba seu merecido destaque.

A metáfora *seca* e seus deslizamentos metonímicos no capítulo *Baleia*

O capítulo IX, de título *Baleia*, inicia-se com as seguintes palavras:

A cachorra Baleia estava para morrer. Tinha emagrecido, o pelo caíra-lhe em vários pontos, as costelas avultavam num fundo róseo, onde manchas escuras supuravam e sangravam, cobertas de moscas. As chagas da boca e a inchação dos beijos dificultavam-lhe a comida e a bebida (Ramos, 2021, p. 161).

A cachorra sofria de hidrofobia e como brincava muito com O menino mais novo e O menino mais velho, Fabiano decide matá-la para proteger os filhos, além de não acreditar mais na cura do animal. Para que ela não sofresse muito, o esposo de sinha Vitória carregou bem a espingarda, não desejava o sofrimento de Baleia. Durante os preparativos para a caça, os meninos desesperam-se e choram, sinha Vitória mantém-se com eles, segurando-os para que não atrapalhem a ação do pai; embora essa não fosse sua vontade, haja vista ter pela cachorra afeto como os outros. A empreitada do vaqueiro não se mostrava fácil, pois ele e seus familiares tinha grande afeto pela cachorra:

Tinham visto o chumbeiro e o polvarinho, os modos de Fabiano afligiam-nos, davam-lhes a suspeita de que Baleia corria perigo. Ela era como uma pessoa da família [...] (Ramos, 2021, p. 163).

Baleia, desconfiada, esconde-se de Fabiano, mas isso não a protege de receber um tiro nos quartos, o que inutiliza uma de suas patas. Late alto. Os meninos e sinha Vitória escutam e sofrem com isso. Depois desse acontecimento, o capítulo decorre com destaque aos pensamentos da cachorra que, dentre tanto, tem por desejo ir para um céu repleto de preás. À aspiração da personagem podem-se comparar outras ao longo da obra, como a de sinha Vitória em ter uma cama igual ao do seu Tomás da bolandeira, ou a de Fabiano em dar essa cama à esposa. A cachorra almeja como os outros da família.

Durante o processo de sofrimento, Baleia pensa em morder aquele lhe causou imensa dor, mas reflete sobre seu ímpeto e se desestimula:

[...] Não poderia morder Fabiano: tinha nascido perto dele, numa camarinha, sob a cama de varas, e consumira a existência em submissão, ladrando para juntar o gado quando o vaqueiro batia palmas (Ramos, 2021, p. 175).

A consciência da cachorra da importância que Fabiano lhe tem é um traço de sua inteligência, já mencionada por Graciliano. Baleia rememora, atribui valor à história dela e de

Fabiano e reforça, mesmo em dor, o seu lugar na vida do vaqueiro e a relevância dele em sua trajetória. Em comparação à postura conscienciosa da cachorra, Fabiano sente-se tal qual um bicho, identifica-se mais com os animais que com os humanos, abaixa a cabeça diante dos “homens brancos” – mesmo ele sendo ruivo, com olhos azuis. Percebe-se alguém que guarda as coisas dos outros, pois não tem propriedade, e aprendeu a ser assim com seu pai, que aprendeu com seu avô e ele, Fabiano, também ensinava isso aos seus filhos; pois cria que ser “um bicho” era necessário para sobreviver à seca. Não sabia usar bem as palavras, quando foi preso, acreditava que era culpado por não saber se explicar. Sua história, nesse sentido, era marcada pela ausência de diálogo e presença de uma vida bruta, “seca”.

A importância de Baleia na família também é vista no capítulo *O menino mais velho*, episódio no qual o segundo filho de sinha Vitória busca entender o que significa a palavra *inferno*, mas é repreendido pelos pais. A cachorra serve como aquela que lhe acalenta, como visto na seguinte passagem:

O pequeno sentou-se, acomodou nas pernas a cabeça da cachorra, pôs-se a contar-lhe baixinho uma história. Tinha um vocabulário quase tão minguado como o do papagaio que morrera no tempo da seca. Valia-se, pois, de exclamações e de gestos, e Baleia respondia com o rabo, com a língua, com movimentos fáceis de entender. Todos o abandonavam, a cadelinha era o único vivente que lhe mostrava simpatia (Ramos, 2021, 112).

No destacado excerto, percebe-se que a cachorra consegue se comunicar com a criança, pois o inventário lexical do menino era parco, haja vista seu convívio familiar e falta de estudo escolar. Além do mais, ela se mostra tal qual alguém de importância para a criança, já que é posta pelo narrador como o “único vivente que lhe mostrava simpatia”. Assim como para o primogênito de Fabiano e sinha Vitória, a aprovação de Baleia também é valiosa para O menino mais novo, pois no capítulo homônimo, o segundo filho do casal de retirantes tem a ideia de montar num bode para ser admirado pelo irmão e pela cachorra:

A ideia surgiu-lhe na tarde em que Fabiano botou os arreios na égua alazã e entrou a amassá-la. Não era propriamente ideia: era o desejo vago de realizar qualquer ação notável que espantasse o irmão e a cachorra Baleia (Ramos, 2021, p. 95).

Diante das passagens apresentadas, percebe-se a importância da cachorra para a família, seu lugar. Entretanto, face à maneira com que os humanos da família são postos na obra: como aqueles que sobrevivem, pois desalentados, estranhos às palavras e a gestos de afeto, Baleia mostra-se antítese necessária, a qual ressalta os aspectos negativos dirigidos aos humanos e suas qualidades como animal dotada de consciência. Mesmo durante a dor, a personagem preocupa-se com suas obrigações, pois durante anos procedera desta maneira,

cumprindo com seu dever, obedecendo a Fabiano, em submissão, preocupando-se com os meninos:

Uma angústia apertou-lhe o pequeno coração. Precisava vigiar as cabras: àquela hora cheiros de suçuarana deviam andar pelas ribanceiras, rondar as moitas afastadas. Felizmente os meninos dormiam na esteira, por baixo do caritó onde sinha Vitória guardava o cachimbo (Ramos, 2021, p. 177).

Cansada de seus ferimentos, sem saber o que estava acontecendo, além de se lembrar de suas demandas e das crianças, em quietude, sonha, deseja beijar as mãos de um Fabiano gigante e ver os meninos bem, como pode ser visto nas últimas linhas do capítulo *Baleia*:

Baleia queria dormir. Acordaria feliz, num mundo cheio de preás. E lamperia as mãos de Fabiano, um Fabiano enorme. As crianças se espojariam com ela, rolariam com ela num pátio enorme, num chiqueiro enorme. O mundo ficaria todo cheio de preás, gordos, enormes (Ramos, 2021, p. 181).

A cachorra quer que a fartura seja regra, não exceção. A metáfora *seca* desdobra-se na escassez em suas diversas manifestações, sobretudo na humana, e Baleia, desejando uma realidade diferente, em seus últimos pensamentos, almeja o bem da família.

A posteriori

A desumanização da família de Fabiano se releva no destaque dado à Baleia, uma vez que ela é um animal, diferente dos bípedes criados por Graciliano. Ao passo que a cachorra tem posturas humanizadas, os bípedes da narrativa são caracterizados por posturas que revelam ausência de humanização; do beijo de sinha Vitória no focinho da cachorra à autoimagem de Fabiano, da identificação dos meninos com a cachorra a seu desejo em ir para um céu repleto de preás. Ainda no século XXI, a narrativa de Graciliano revela-se necessária, haja vista os vários desumanizados no presente século, pois, assim como a família de retirantes, são postos em contexto de escassez exagerada; cada qual com sua *seca*, a qual se revela imperiosa na dimensão humana da vida.

Baleia foi a primeira personagem criada, o início da destacável narrativa de Graciliano Ramos, e na personagem é vista a gênese da *secura* presente na obra. Afinal baleias são animais grandes e vivem impreterivelmente na abundância de água. *Vidas Secas* se passa no sertão nordestino, castigado pela escassez de água e de substância humana. A *seca* pode ser entendida como metáfora do sistema opressor que perpetua a desumanização de vários, sobretudo dos desprovidos do conhecimento da palavra, uma vez que esta é onde os seres humanos se reconhecem como tal, pois, para Jakobson, somos seres de linguagem (2010). Se

a família de Fabiano tem dificuldade em usá-las, sua condição humana necessariamente é prejudicada, ao passo que Baleia é exaltada como percebido em sua capacidade de entender o contexto que lhe circunda e, face a inabilidade de uso da linguagem verbal da família de retirantes, a linguagem não verbal é o lugar comum entre os cinco. Num contexto em que a escassez excessiva de faz presente, o humano decai ao nível do animal. Sobreviver faz-se imperativo e o uso das palavras, parece, torna-se adorno, uma vez que Baleia, animal, não precisar delas para comunicar-se com o resto da família. Nesse quadro, a seca é desdobramento metonímico da metáfora *seca*, presente na escassez de palavra, de humanização; o que resta, parece, é ser bicho.

Referências bibliográficas

- ABEL, C. Graciliano Ramos: cidadão e artista. Editora Universidade de Brasília. Brasília DF, 1997.
- AZEVEDO FILHO, L. A. A ficção brasileira de 20 e o romance neorrealista português. Revista de Letras. Sociedade Unificada de Ensino Superior Augusto Mota. Rio de Janeiro, ano 2, 1975.
- BOSI, A. História concisa da literatura brasileira. 39ª edição. São Paulo: Cultrix, 2001.
- CANDIDO, A. Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
- _____. Ficção e Confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos. 4ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2012.
- FLORES, VALDIR DO NASCIMENTO. A linguística geral de Ferdinand de Saussure. São Paulo: Contexto, 2023.
- JAKOBSON, R. Linguística e comunicação. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22ª edição. São Paulo: Cultrix, 2010.
- _____. Linguística, poética, cinema. 2ª edição. São Paulos: Perspectiva, 2015.
- KNOLL, V. Vidas secas. Revista do Livro. Órgão do Instituto Nacional do Livro, MEC, Rio de Janeiro, ano VIII, n. 27-28, 1965.
- MARQUES, I. Para Amar Graciliano: como descobrir e apreciar os aspectos mais inovadores de sua obra. 1 ed. Barueri, SP: Faro Editorial, 2017.
- MASCARENHAS, S. A. Metodologia científica. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.
- MORAES, D. O Velho Graça - uma biografia de Graciliano Ramos. Rio de Janeiro: Boitempo Editorial, 2012.
- PAIVA, V. L. M. O. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. São Paulo: Parábola, 2019.
- RAMOS, G. Cartas. 9ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2022.
- _____. Linhas Tortas. 22ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- _____. Vidas secas. 2ª edição. São Paulo: Record, 2021.
- SAUSSURE, F. Curso de Linguística Geral. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein, 28ª edição. Cultrix, São Paulo: 2006.
- _____. Curso de Linguística Geral. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein, 28ª edição. Cultrix, São Paulo: 2010.

A dor e o desamparo em *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector Macabéa, a metáfora dos silenciados pelo sistema

ROBSON ANSELMO TAVARES DE MELO*

MARIA DE FÁTIMA VILAR DE MELO**

*E o que o ser humano mais aspira
é tornar-se ser humano
(Lispector, 1998c)*

Introdução

Macabéa, jovem de 19 anos, alagoana, órfã desde pequena, perdera os pais por doenças ruins. Criada por uma tia beata, que tinha prazer de maltratá-la. Após a morte da tia, parte para o Rio de Janeiro sem mesmo saber o porquê. Ao chegar à capital fluminense, sofre a exclusão social como tantos(as) outros(as) migrantes. Sua saga nos é apresentada por Rodrigo S.M., que, assim como a protagonista, morara também no nordeste, especificamente em Recife/PE. Do seu cômodo, conta a parca e sofrida história da jovem Maca, que encontrara, com o olhar perdido, no meio da cidade. Ora Rodrigo se identifica com ela e com seu sofrimento ora a ironiza, destratando-a. Macabéa seria a metáfora dos(as) excluídos(as), ou seja, daqueles(as) que não são acolhidos(as) pelo sistema, ou seja, são relegados(as) ao ostracismo. Para fomentar teoricamente nossa investigação, optamos pelos estudos referentes aos *polos metafóricos* (similaridade) e *metonímicos* (contiguidade) dispostos no artigo *Os dois aspectos da linguagem e os dois tipos de afasia*, do polímata da língua(gem) o russo Roman Jakobson. Tais polos foram desenvolvidos a partir das *relações associativas (in absentia)* e *sintagmáticas (in praesentia)*, do mestre Ferdinand de Saussure. Um dos maiores estudiosos da língua(gem) do século XX, Jakobson em *Linguística e poética* reivindica à linguística o direito e o dever de também empreender o texto poético (literário) como objeto de estudo. Macabéa elenca/protagoniza *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Última obra publicada por Lispector, 1977, é *sui generis* uma vez que todas as outras são mergulhos introspectivos em suas personagens. Nessa, soma-se um olhar introspectivo e com o social. *A dor e o desamparo* povoam as vivências da protagonista a qual é a similitude não apenas daqueles(as) que migram, mas da própria fragilidade da condição humana.

* Professor de escolas da rede privada e pública da cidade de Recife/Pernambuco, Brasil

** Professora da Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Clarice Lispector: uma escritora *sui generis*

Vinda recém-nascida das terras geladas da Ucrânia – da pequena cidade de Tchechelnik – para o calor do nordeste do Brasil – primeiramente Maceió/Alagoas e depois Recife/Pernambuco. Destacamos que, atualmente, dizemos que ela era ucraniana, porém à época de seu nascimento a região pertencia à Rússia. Em terras nordestinas, a menina-migrante *Chaya Pinkhasovna Lispector*, que fugiu com a família – os pais *Mania Krimgold* e *Pinkhas Lispector* e as irmãs *Leah* e *Tania* – devido aos *pogrons* soviéticos da década de 1920 contra os judeus, recebeu no nordeste brasileiro abrigo e conheceu as primeiras letras. Na Ucrânia, já se delineava os sinais do que seria na década posterior de *Holodomor* (genocídio de milhares de ucranianos que morreriam de fome vitimados pela política econômica de Joseph Stalin (1878-1958). Palavra de origem ucraniana, *Holodomor* significa *fome-terror* ou *deixa morrer de fome*, ocorreu com mais veemência entre 1932 a 1934. Todo esse sofrimento vivido pela família, pelos parentes que na Ucrânia ficaram e também pelos que foram dispersos pelo mundo fazia com que sempre declarasse sua pertença ao Brasil: «Sou brasileira naturalizada, quando, por questão de meses, poderia ser brasileira nata. Fiz da língua portuguesa a minha vida interior, o meu pensamento mais íntimo, usei-a para palavras de amor» (Lispector *apud* Moser, 2011). Seu sentimento de brasilidade era tão forte que, poucas vezes, fez referência à sua terra natal. Quando estava próximo à data de seu casamento com o diplomata brasileiro Maury Gurgel Valente (1921-1994), escreveu uma carta ao então presidente Getúlio Vargas (1882-1954), solicitando a naturalização brasileira. Carta datada de 03.06.1942:

Senhor presidente Getúlio Vargas,

Quem lhe escreve é uma jornalista, ex-redatora da Agência Nacional (Departamento de Imprensa e Propaganda), atualmente n'A Noite, acadêmica da Faculdade Nacional de Direito e, casualmente, russa também.

Uma russa de 21 anos de idade e que está no Brasil há 21 anos menos alguns meses. Que não conhece uma só palavra de russo, mas que pensa, fala, escreve e age em português, fazendo disso sua profissão e nisso pousando todos os projetos do seu futuro, próximo ou longínquo. Que não tem pai nem mãe – o primeiro, assim como as irmãs da signatária, brasileiro naturalizado – e que por isso não se sente de modo algum presa ao país de onde veio, nem sequer por ouvir relatos sobre ele. Que deseja casar-se com brasileiro e ter filhos brasileiros. Que, se fosse obrigada a voltar à Rússia, lá se sentiria irremediavelmente estrangeira, sem amigos, sem profissão, sem esperanças [...] (Lispector *apud* Instituto Moreira Sales <https://correio.ims.com.br/carta/o-direito-de-ser-brasileira>. [?]).

Assim, o sentimento de nacionalidade brasileira e especificamente de nordestina pernambucana era latente no coração e na memória de Lispector. Moser (2011) registra que, meses antes de morrer, Clarice fez sua última viagem ao Recife para ministrar uma palestra

em uma universidade. Ela, segundo o autor (2011), insistiu em se hospedar no hotel Santo Domingos, na esquina da praça Maciel Pinheiro/ bairro Boa Vista onde morara na infância. Nessa visita, passou horas na janela olhando para a pracinha onde crescera e brincara com os(as) amiguinhos(as). Depois de todos aqueles anos, afirmara, então, nessa viagem, que só a cor da casa tinha mudado. Moser (2011) afirma que certa vez um entrevistador perguntara a ela: «Sabemos que você passou toda a sua infância aqui no Recife, mas o Recife continua existindo em Clarice Lispector?» (Moser, 2011, p. 102). Ao que ela responde: «Está todo vivo em mim» (Lispector *apud* Moser, 2011, p. 102).

Quando criança, na capital pernambucana, frequenta escolas, fora uma infância marcada pelas ruas da cidade com seus casarios que a fascinavam quando ia a caminho da escola e ficava brincando, imaginando qual seria o seu. O carnaval de Recife também a encantava, quando debruçada na sacada de sua casa na Boa Vista (bairro habitado por muitos judeus), via o corço carnavalesco passando com seu colorido mágico (encantamento registrado posteriormente em seu conto *Restos de carnaval*). Nesse conto, encontra-se o êxtase da alegria do carnaval juntamente com a dor da doença da mãe e posteriormente sua perda. Em Recife, a pequena Lispector começa a escrever pequenos contos que ela enviava para os jornais, mas que não eram publicados. Na célebre entrevista que concedera a Júlio Lerne, da Tv Cultura em 1977, afirmara: «Antes de sete anos eu já fabulava, já inventava histórias, por exemplo, inventei uma história que não acabava nunca. Quando comecei a ler comecei a escrever também. Pequenas histórias» (Lispector, em entrevista a Júlio Lerne, 1977).

No nordeste, passa a se chamar *Clarice Lispector*, nome esse que marcará para sempre sua trajetória e ficará registrado na constelação dos(as) grandes escritores(as) de língua portuguesa. Sentia-se pertencente ao país que a acolhera: «Eu pertenço ao Brasil» (Lispector *apud* Moser, 2011, p. 26) e acrescentava: «A minha terra não me marcou em nada, a não ser pela herança sanguínea. Eu nunca pisei na Rússia» (Lispector *apud* 2011, p. 27). No Brasil, também seus familiares mudariam os nomes, sua mãe agora se chama *Marieta*; seu pai, *Pedro*; Leah, *Elisa*, e, Tania continuaria com o mesmo nome.

A escritora Clarice Lispector é, didaticamente, inserida no terceiro momento da literatura modernista – Geração de 1945, juntamente com nomes como o mineiro João Guimarães Rosa (1908-1967) e o pernambucano João Cabral de Melo Neto (1920-1999) entre outros. Consoante Abaurre e Pontara (2005), uma geração marcada pela exploração da linguagem, matéria prima do texto, novas experiências que rompem com a estrutura tradicional da narrativa ao mesmo tempo em que permite um mergulho na mais profunda intimidade do *ser*.

Destaca ainda Abaurre e Pontara (2005) que a literatura de Lispector surpreende por buscar a compreensão individual, marcada sempre pela grande introspecção das personagens. Procurando analisar as características que constituem o indivíduo, Clarice Lispector não se preocupa com simples construção de um enredo tradicionalmente estruturado com *começo, meio e fim*, organizado em um gênero narrativo bem definido, isto é, *romance, conto ou novela*. Sobre isso, Bosi (1994) pontua que suas narrativas tratam do momento preciso em que uma personagem toma consciência da própria individualidade. Esse momento pode ser desencadeado por situações corriqueiras, como a contemplação de coisas tidas como banais. Nesse sentido, o(a) leitor(a) é convidado(a) a enfrentar situações narrativas complexas, em que as personagens passam por transformações capazes de abalar a estrutura de suas vidas.

Cereja e Cochar (2013) ressaltam que outro aspecto inovador da prosa de Lispector é o *fluxo da consciência*, uma experiência mais radical do que a introspecção psicológica. A introspecção tradicional procura desvendar o universo mental da personagem de forma linear, com espaços determinados e com marcadores temporais nítidos. O leitor tem pleno domínio da situação e distingue com facilidade momentos do passado, revividos pela personagem por meio da memória, momentos do presente e momentos da imaginação. Já, o *fluxo da consciência*, pontuam os autores (2013), quebra esses limites espaço-temporais que tornam a obra verossímil. Por meio dele, presente e passado, realidade e desejo se misturam como se fossem um painel de imagens captadas por uma câmera instalada no cérebro de uma personagem que deixa o pensamento solto, o fluxo da consciência cruza vários planos narrativos, sem preocupação com a lógica ou com a ordem narrativa. Completam Cereja e Cochar (2013) que tais experiências já vinham sendo realizadas em outros países, como por exemplo, o francês Marcel Proust (1871-1922) e o irlandês James Joyce (1882-1941). Sua primeira obra *Perto do coração selvagem* (1943) entre tantas novidades que apresentara ao público leitor, trazia/traz em sua constituição tal tendência:

A liberdade que às vezes sentia não vinha de reflexões nítidas, mas de um estado como feito de percepções por demais orgânicas para serem formuladas em pensamentos. Às vezes no fundo da sensação tremulava uma ideia que lhe dava leve consciência de sua espécie e de sua cor. O estado para onde deslizava quando murmurava: eternidade. O próprio pensamento adquiria uma qualidade de eternidade. Aprofundava-se magicamente e alargava-se, sem propriamente um conteúdo e uma forma, mas sem dimensões também. A impressão de que se conseguisse manter-se na sensação por mais uns instantes teria uma revelação – facilmente, como enxergar o resto do mundo apenas inclinando-se da terra para o espaço. Eternidade não era só o tempo, mas algo como a certeza enraizada-mente profunda de não poder contê-lo no corpo por causa da morte; a impossibilidade de ultrapassar a eternidade era eternidade; e também era eterno um sentimento em pureza absoluta, quase abstrato. Sobretudo dava ideia

de eternidade a impossibilidade de saber quantos seres humanos se sucederiam após seu corpo, que um dia estaria distante do presente com a velocidade de um bólido (Lispector, 1998a, p. 43).

Bosi (1994) lembra que, muitas vezes, além do *fluxo da consciência*, as personagens de Lispector – quase sempre mulheres – vivem também um processo *epifânico* (revelação). Esse processo, destaca o autor (1994), pode ser irrompido a partir de fatos banais do cotidiano, ou seja, a personagem mergulhada em um *fluxo de consciência*, passa a ver o mundo e a si mesma de outro modo. É como se tivesse tido, de fato, uma revelação e, a partir dela, passasse a ter uma visão mais aprofundada de vida, das relações humanas. De modo geral, esses momentos *epifânicos* são dilacerantes e dão origem a rupturas de valores, a questionamentos filosóficos e existenciais, permitindo a aproximação de realidades opostas, tais como: nascimento e morte; bem e mal; amor e ódio; matar ou morrer etc.

A hora da estrela, uma narrativa marcada pela dor e pelo desespero

«Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim» (Lispector, 1998b, p. 11). Com essa reflexão, Clarice Lispector inicia *A hora da estrela*. Neste fragmento, já é perceptível o estilo reflexivo da autora, ou seja, uma literatura que perscruta a *odisseia da vida* com seus *dramas* e *incertezas latentes* que habitam a *alma humana*. Última obra publicada por Lispector – uma vez que *Um sopro de vida* (1978) foi organizada *post mortem* por sua secretária e também amiga particular Olga Borelli –, lançada em 1977, isto é, meses antes do seu falecimento, *A hora da estrela* marca um longo e doloroso período em que a autora lutava contra doença a qual a levaria à morte em dezembro de 1977.

Vale ressaltar que, na icônica entrevista ao jornalista Júlio Lerne em 01 de fevereiro de 1977, ela já anunciava que estava escrevendo uma obra: «É a história de uma moça que só comia cachorro-quente. A história é de uma inocência pisada, de uma miséria anônima... O cenário dessa novela é... É o Rio de Janeiro... Mas o personagem é nordestino, é de Alagoas...» (Lispector entrevista a Lerne – Tv Cultura, [1977]). E prossegue:

Eu morei no Recife, me criei no Nordeste. E depois, no Rio de Janeiro tem uma feira de nordestinos no Campo de São Cristóvão e uma vez eu fui lá. E peguei o ar meio perdido do nordestino no Rio de Janeiro. Daí começou a nascer a ideia. Depois eu fui a uma cartomante e ela disse várias coisas boas que iam acontecer e imaginei, quando tomei o táxi de volta, que seria muito engraçado se um táxi me atropelasse e eu morresse depois de ter ouvido todas aquelas coisas boas. Então a partir daí foi nascendo também a trama da história (Lispector entrevista a Lerne – Tv Cultura, [1977]).

Ainda sobre essa entrevista, Gotlib (1995) relata que o entrevistador afirmara no dia em que o programa fora ao ar: «Eu não sou um místico [...] mas basta assistir à gravação para perceber em Clarice um cansaço profundo, o próprio cansaço de viver» (Lerne *apud* Gotlib, 1995, p. 452). Gotlib (1995) ressalta ainda que essa afirmação do entrevistador e produtor do programa reforça a atmosfera de premonição da morte, que paira durante a entrevista. Aliás, destaca a autora que logo após o término, Lispector chamou Júlio Lerne à parte e o fez prometer que a entrevista só iria ao ar depois da morte dela. A promessa fora cumprida, Clarice morrera a 9 de dezembro – um dia antes de seu aniversário – a entrevista saiu em 18 de dezembro de 1977.

Gotlib (1995) discorre que *A hora da estrela* sob certo aspecto, e segundo a própria escritora, é a catarse de uma infância parcialmente recalcada. Sob a própria personagem principal – *Macabéa* –, afirma a sua “naturalidade”, ou seja, a marca regional e... «eu tinha que botar pra fora um dia o nordeste que eu vivi» (Lispector *apud* Gotlib, 1995, p. 465). Mas não só a nordestina miserável que vem de Alagoas para a cidade grande, que é o Rio de Janeiro, em roteiro semelhante ao de Clarice Lispector, e sim um próprio cansaço diante às adversidades da vida.

A hora da estrela caracteriza-se como uma obra intrigante em vários aspectos: primeiro é de classificação incerta uma vez que muitos críticos literários a consideram como *romance*; já outros; como *novela*. Possui treze títulos, sendo *A hora da estrela* o principal e o mais irônico, pois o(a) leitor(a) a partir dele cria uma perspectiva de que a personagem-principal terá um *gran finale*, o que não ocorre, morrendo atropelada por um Mercedes Benz – carro alemão cuja marca é uma *estrela*. Assim, a *estrela* seria uma referência ao *carro*, e não à protagonista, que morre na rua ignorada, atrapalhando o trânsito: «E enorme como um transatlântico o Mercedes amarelo pegou-a – e neste instante em algum único lugar do mundo um cavalo como resposta empinou-se em gargalhada de relincho» (Lispector, 1998b, p. 79). Também, é importante destacar a singularidade da dedicatória da obra, em que menciona ao sabor nevrálgico e reflexivo, como: «[...] Dedico-me à cor rubra muito escarlate como o meu sangue de homem em plena idade e, portanto, dedico-me a meu sangue. Dedico-me sobretudo aos gnomo, anões, sílfides e ninfas que me habitam a vida» (Lispector, 1998b, p. 9). A obra não possui divisão de capítulos, ou seja, é escrita em um doloroso suspiro de vida que ainda resta. Quanto ao elemento narrativo, é-nos guiada por Rodrigo S.M., narrador masculino, que nos apresenta a vida insípida de Macabéa: «Como é que sei o que vai se seguir e que ainda o desconheço, já que nunca o vivi? É que numa rua do Rio de Janeiro peguei no ar de relance o sentimento de perdição no rosto de uma nordestina» (Lispector, 1998b, p. 12).

Rodrigo S.M., ao mesmo tempo, que narra que encontrou o olhar de perdição de uma nordestina, também a ela se identifica: «Sem falar que eu em menino me criei no Nordeste. Também sei das coisas por estar vivendo» (Lispector, 1998b, p. 12). Logo, o Nordeste é um ponto em que se imbricam a própria autora, o narrador e a protagonista. Além do mais, Rodrigo não raro também desdenha de Macabéa (algumas vezes tratada por *Maca*): «Quero antes afiançar que essa moça não se conhece senão através de ir vivendo à toa. Se tivesse a tolice de se perguntar ‘quem sou eu’ cairia estatelada e em cheio no chão» (Lispector, 1998b, p. 15). Ironicamente, o nome da protagonista *Macabéa* faz referência aos heróis da resistência da *luta dos macabeus*, ocorrida mais ou menos em 167 a.C quando Antíoco Epífanes domina a região da Judeia, impõe o culto ao Zeus Olímpico e profana o Templo de Jerusalém. Emergem contra o dominador o sacerdote Matatias e seus cinco filhos João, Simão, Judas, Eleazar e Jônatas. Judas Macabeu (o nome *Macabeu* significa *martelo*) luta e morre como herói do levante. A saga dos macabeus é descrita no livro deuterocanônico bíblico, homônimo – 1 Macabeus. Livro que em síntese relata o zelo pelo patriotismo e pela religião.

Já, Macabéa, ao contrário do herói Judas, nasceu, viveu e morreu na insipidez e atonia. Órfã de pais, criada por uma tia beata (não nomeada), que a maltratava por prazer, após a morte da tia, sai de Alagoas e vai sem propósito definido para o Rio de Janeiro, morando em uma pensão, trabalha em uma fábrica de roldanas, arranja um namorado *Olímpico* que a trai com sua colega de trabalho *Glória*. Triste vai a uma cartomante, *Madama Carlota*, que erroneamente se equivoca, prevendo que enfim conheceria o amor e alegria. Distraída, atravessa a rua e é atropelada por um Mercedes Benz, morrendo, vomita *uma estrela de mil pontas*.

Roman Jakobson, um estudioso *sui generis* da língua(gem)

Um dos maiores estudiosos século XX, o russo Roman Jakobson (1896-1982) é um polímata do campo da língua(gem); pois se dedicou, com esmero, a várias estâncias que englobam a relação do *homem* com a língua(gem): afasias, ciência linguística, poética, arte, cinema, psicanálise, comunicação, arte etc. Enfim, como ele mesmo afirma em seu célebre artigo *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*: «A linguística interessa-se pela linguagem em todos os seus aspectos – pela linguagem em ato, pela linguagem em evolução, pela linguagem em estado nascente, pela linguagem em dissolução» (Jakobson, 1988, p. 34). Especificamos, ainda, que no artigo *Linguística e poética* [1960] primorosamente critica, segundo ele, a pretensa dicotomia criada por estudiosos da ciência linguística e da crítica

literária de apartarem, epistemologicamente, essas duas realidades como se pertencessem a áreas distintas sem comunicação entre si:

Infelizmente, a confusão terminológica de “estudos literários” com “crítica literária” a substituir a descrição dos valores intrínsecos de uma obra literária por um veredito subjetivo, censório. A designação de “crítico literário” aplicada a um investigador de literatura é tão errônea quanto o seria a de “crítico gramatical (ou léxico) aplicada a um linguista” (Jakobson, 1988, p. 120-121).

Essa assertiva ratifica sua posição de reivindicar à linguística o direito e o dever de empreender a investigação da arte verbal em toda a sua amplitude e em todos os seus aspectos. Tal defesa, segundo ele (1988), já vinha se delineando desde 1953 quando enviara um informe sobre a conferência que proferiria na Universidade de Indiana/EUA. Ademais, o virtuosismo epistemológico de Jakobson é tão audaz que ao voltarmos ao artigo *Os dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*, encontramos-lo percorrendo sobre os polos *metafóricos* (similaridade) e os *metonímicos* (contiguidade) no desenvolvimento do discurso de pacientes acometidos pela afasia. Ressaltamos que tais relações não se relacionam, diretamente, com seus homônimos dos *tropos de linguagem*, e, sim, mais especificamente com o desenvolvimento semântico de um discurso. Ele (1988) salienta que, na afasia, um ou outro polo é bloqueado para que o outro prevaleça. Todavia, lembra que os polos metafóricos e metonímicos não se restringem à afasia, mas na realização de qualquer discurso, seja ele de natureza poética (literária) ou não.

Mas, qual é a essência do pensamento de Jakobson? De acordo com Blikstein (1988), o *germe* do pensamento linguístico jakobsiano pode ser encontrado na sua participação, nas suas atividades do *Círculo linguístico de Moscou* (1910-1920), o qual nasceu sobretudo da preocupação de jovens intelectuais com o aspecto simbólico do *som* na *poesia*. Tais jovens voltavam-se em suas discussões acadêmicas com especial atenção para a substancialidade do poema, para sua arquitetura formal, por assim dizer, razão pela qual foram, depreciativamente, chamados de “formalistas” por aqueles que defendiam um rígido sociologismo no campo dos estudos literários.

De acordo com Blikstein (1988) o epíteto *formalista* foi aceito pelos membros do *Círculo* desafiadoramente, todavia nada tinham de *formalistas* no sentido pejorativo da palavra, malgrado sua preocupação com o elemento sonoro na estrutura poética, pois jamais aceitaram a velha dicotomia entre *forma* e *conteúdo*. Bem ao contrário, viam no *poema* uma hierarquia de *funções*, dentro da qual o *som* se vinculava ao *sentido*. Não se tratava, portanto, de atentar para a *fonética*, e sim para a *fonologia*. Daí, decorre um dos *leit-motiv* da obra de Jakobson: a preocupação com a relação entre *som* e *significado*. O seu ponto de partida é o caráter simbólico da arquitetura fônica do sistema linguístico. Dessa arquitetura, discorre

Blikstein (1988), pode-se depreender uma metaestrutura significativa, válida em outros níveis que não o do simples fonema, isto é, ao nível da palavra, da frase, do período. Por sua vez, o nexosom/significado decorre da superposição do princípio da *similaridade* sobre a *contiguidade*, princípios que constituem os dois polos básicos da linguagem humana. O objetivo último de Jakobson é, pois a semântica.

Ainda no universo da *poesia/arte*, destacamos que Jakobson foi amigo pessoal dos poetas Maiakovski (1893-1930) e Khlebnikov (1885-1922) e essa vinculação pessoal à poesia – cubismo e futurismo russo – exerceu papel decisivo na gênese de suas ideias linguísticas como demonstra sua participação nas atividades do *Círculo Linguístico de Moscou*.

Roman Jakobson e os polos metafóricos e metonímicos da língua(gem)

Como já anunciamos, empregaremos como aporte teórico os estudos relativos aos *polos metafóricos* (similaridade) e *metonímicos* (contiguidade), sobremaneira os primeiros. Estudos esses dispostos no artigo *Os dois aspectos da linguagem e os dois tipos de afasia*, 1988, de Roman Jakobson. Tais *polos* foram desenvolvidos a partir das *relações associativas* (*in absentia*) e *sintagmáticas* (*in praesentia*), de Ferdinand de Saussure. Na seção I do artigo de Jakobson, ele discute a afasia como problema linguístico, assim, inicialmente, começa apresentar os distúrbios da afasia acometidos pelas dificuldades relativas à *metáfora* e à *metonímia*. Na seção II, ele discute que falar implica a seleção de certas entidades linguísticas e sua *combinação* em unidades do mais alto grau de complexidade. Isso evidencia imediatamente ao *nível lexical*: quem fala *seleciona* palavras e as *combina* em frases, de acordo com o *sistema sintático* da *língua* que utiliza; as frases, por sua vez, são *combinadas* em *enunciados*. O autor (1998) salienta que a fala não é de modo algum um agente completamente livre na sua escolha de *palavras*. A *seleção* (exceto nos raros casos de neologismo) deve ser feita a partir do *repertório lexical* que ele próprio e o destinatário da mensagem possuem em comum.

Dessa forma, segundo Jakobson (1988), o *ato de fala* quando sustenta que, na *troca ótima de informações*, aquele que fala e aquele que ouve têm à sua disposição mais ou menos o mesmo “fichário” de representações pré-fabricadas; o destinatário da mensagem verbal escolhe uma destas “possibilidades preconcebidas” e impõe-se que o destinatário faça uma escolha idêntica no mesmo “repertório de possibilidades já previstas e preparadas”. Dentro desse repertório linguístico, na seção V – *os polos metafóricos e metonímicos*, Jakobson (1988) aprofunda e embasa suas reflexões sobre os respectivos *polos*. Pontua que o desenvolvimento de um discurso pode ocorrer segundo essas duas *linhas semânticas diferentes*: um tema pode

levar a outro quer por *similaridade*, quer por *contiguidade*. O mais acertado seria talvez falar sobre processo *metafórico* no primeiro caso; e de processo *metonímico* no segundo. Eles encontram sua expressão mais condensada na *metáfora* e na *metonímia*, respectivamente.

Para exemplificar os referidos *polos*, Jakobson (1988) relata que em um teste psicológico, foi dado às crianças o estímulo *choupana* a que elas responderam foi *queimou*; outro foi *é uma pobre casinha*. As duas reações são *predicativas*, mas a *primeira* cria um contexto puramente *narrativo*, ao passo que na *segunda* há uma dupla conexão com o sujeito *choupana*: de um lado, uma *contiguidade posicional*; de outro, uma *similaridade*. Ele (1988) acrescenta ainda que o mesmo estímulo também as *reações substitutivas* que seguem: a tautologia *choupana*: os sinônimos *cabana* e *choça*; o antônimo *palácio* e as metáforas *toca* e *antro*. A capacidade que têm duas palavras de se substituírem uma a outra é um exemplo de *similaridade posicional*, e, além disso, todas as respostas estão ligadas ao estímulo por *similaridade semântica*. Já, respostas metonímicas ao mesmo estímulo, tais como *palha* ou *pobreza* combinam e contrastam a *similaridade posicional* com a *contiguidade semântica*.

Em síntese, consoante Jakobson (1988) manipulando esses dois tipos de conexão (similaridade ou contiguidade) em seus dois aspectos (posicional ou semântico) – por seleção, combinação ou hierarquização – um indivíduo revela seu estilo pessoal, seus gostos e preferências verbais. Na seção subsequente, analisaremos ancorados nos respectivos estudos de Jakobson o deslizamento da metáfora do significante *Macabéa* a relação de *dor* e de *desamparo dos silenciados* pelo sistema opressor.

Macabéa, a metáfora da dor e do desamparo da odisséia humana

«Como a nordestina, há milhares de moças espalhadas por cortiços, vagas de cama num quarto, atrás de balcões trabalhando até as estafa. Não notam sequer que são facilmente substituíveis e que tanto existiriam como não existiriam» (Lispector, 1998b, p. 14). Neste fragmento, Rodrigo S.M. ao empregar a palavra *nordestina*, utiliza-a de forma genérica, ou seja, *plural* uma vez que não se refere apenas à *protagonista*, mas a todo um grupo social, nesse contexto. Salientamos que a obra se passa mais ou menos entre as décadas de 1940 e 1950, época em que devido à seca na região nordeste, houve um grande fluxo migratório de nordestinos(as) para outras regiões brasileiras que apresentavam uma maior oportunidade de vida. Ratificamos que o narrador emprega a significação de *nordestina* para designá-la a partir da ótica da condição de miserabilidade a que estão sujeitos os(as) mais desfavorecidos(as) do sistema opressor. Todavia, Rodrigo S.M. não se circunscreve apenas ao deslizamento metonímico *nordestino*: «Um feto jogado na lata de lixo embrulhado em um

jornal. Há milhares como ela? Sim, e que são apenas um acaso. Pensando bem: quem não é um acaso na vida?» (Lispector, 1998b, p. 36). Deslizando a metáfora *Macabéa* (Maca) nos significantes *nordestina*, *moça* e *ela* que também semanticamente na narrativa denotam os(as) excluídos(as) do sistema: «A nordestina se perdia na multidão. Na praça Mauá onde tomava o ônibus, fazia frio e nenhum agasalho havia contra o vento» (Lispector, 1998b, p. 40). Ao denotar que ela se perdia na praça com frio, o narrador evidencia a invisibilidade social da personagem em meio a uma sociedade que não a acolhe, o frio que sentira induz tanto a questão biológica quanto social. Pois, quantos(as) dormem ao relento e são ignorados tanto pelas autoridades quanto aqueles(as) que passam. Jakobson (1988) pontua «a similaridade das significações relaciona os símbolos de uma metalinguagem com os símbolos da linguagem a que ela se refere. A similitude relaciona um termo metafórico com o termo a que substitui» (Jakobson, 1988, p. 61). Salientamos que Clarice Lispector ao tecer *A hora da estrela*, fê-la em um momento de grande dor física e psicológica. A *dor* e o *desamparo* povoam as páginas da obra. Obra que, como vimos, destoa das demais de sua produção, pois nela Lispector mescla um olhar social e introspectivo. *Macabéa* é a metáfora dessas dores tanto *físicas* quanto *existenciais*. Quando finalmente tivera uma breve ilusão sobre um futuro feliz, morre ignorada, atrapalhando o trânsito, em um profundo aniquilamento, vencida pela fatalidade: «E agora – agora só me resta acender um cigarro e ir para casa. Meu Deus, só agora me lembrei que a gente morre – mas eu também?! Não esquecer que por enquanto é tempo de colher morangos» (Lispector, 1998b, p. 87).

Considerações finais

«O pior momento de sua vida era nesse dia ao fim da tarde: caía em meditação inquieta, o vazio do seco domingo» (Lispector, 1998b, p. 70). De acordo com Andrade (1987), uma escritora decidida em desvendar as profundezas da alma. Sua tentativa de transcender o cotidiano revela-se em personagens na iminência de um milagre, uma explosão ou uma singela descoberta. Vidas que se perdem e se encontram em labirintos formados pela linguagem. Dessa forma, em *A hora da estrela*, **Macabéa**, reduzida quase sempre à **Maca** é **manca** por lhe ter sido vetado o direito pleno aos direitos básicos para uma vida plena. Baseando-nos nos estudos do polímata da língua(gem) o russo Roman Jakobson, *Macabéa* é linguisticamente falando a metáfora dos(as) excluídos do sistema. Vimos que com mestria Jakobson em *Os dois aspectos da linguagem e os dois tipos de afasia* discorre sobre os *polos metafóricos* (similaridade) e *metonímicos* (contiguidade), respectivamente baseados nas *relações associativas (in absentia)* e *sintagmáticas (in praesentia)*, estudadas por Ferdinand de Saussure. Além do mais, destacamos que em *Linguística e poética*, Jakobson defende o não

apartamento da linguística do interesse da poética. Tal assertiva se torna pertinente, em nossa investigação, pelo fato de Lispector ser uma escritora que possui uma forma peculiar de conceber a relação entre a narrativa e a linguagem uma vez que metáforas insólitas e o não dito marcam sua fabulação. Dessa forma, Macabéa é a *metáfora* dos(as) silenciados(as) por um sistema opressor que lança ao ostracismo homens e mulheres os quais não raro têm sua voz tolhida pelas forças centrípetas da exclusão. Ainda em pleno século XXI, a humanidade produz **MACABÉAS!**

Referências bibliográficas

- ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela. Literatura brasileira: tempo, leitores e leituras. São Paulo: Moderna, 2013.
- ANDRADE, Fernando Teixeira. Literatura brasileira III. São Paulo: CERED, 1987.
- BLIKSTEIN, Izidoro. Prefácio. In: JAKOBSON, Ronam. Linguística e comunicação. 5ª edição. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. Prefácio Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1988.
- BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. 42ª edição. São Paulo: Cultrix, 1994.
- CEREJA, William; COCHAR, Thereza. Literatura brasileira: em diálogo com outras literaturas e linguagens. 5ª edição reformada. São Paulo: Atual, 2013.
- ENTREVISTA DE CLARICE LISPECTOR À TV CULTURA [1977] <https://www.youtube.com/watch?v=ohHP1I2EVnU>. Acesso em 13.02.2024.
- GOTLIB, Nadia Battella. Clarice: uma vida que se conta. São Paulo: Ática, 1995.
- INSTITUTO MOREIRA SALES. <https://correio.ims.com.br/carta/o-direito-de-ser-brasileira>. Acessado em 13.02.2024.
- JAKOBSON, Ronam. Linguística e comunicação. 5ª edição. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. Prefácio Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1988.
- LISPECTOR, Clarice. Perto do coração selvagem. Rio de Janeiro, 1998a.
- _____. A hora da estrela. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b.
- _____. Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres. Rio de Janeiro: Rocco, 1998c.
- MOSER, Benjamin. Clarice. Tradução José Geraldo Couto. São Paulo: Cosacnaif, 2011.

PARTE III

**Media, Novos Media,
Tecnologia**

Museu Virtual da Lusofonia como plataforma de cooperação da língua portuguesa

TATIANE OLIVEIRA*

JOSÉ GABRIEL ANDRADE**

Da língua portuguesa num museu virtual

No limiar do século XXI, a sociedade enfrenta uma era de mudanças profundas impulsionadas pelo avanço das tecnologias digitais e pela interconexão global. Este contexto de transformação redefine não apenas nossas formas de comunicação, mas também nossa maneira de compartilhar conhecimento, interagir e construir identidades em uma sociedade cada vez mais interligada. Nesse cenário de transição, os museus emergem como espaços dinâmicos de reflexão, diálogo e inclusão, adaptando-se às demandas de uma sociedade em constante evolução.

Partindo de uma análise do contexto social e cultural contemporâneo, este estudo explora o papel fundamental das organizações-museus na promoção da diversidade cultural e no fortalecimento dos laços comunitários. Em um mundo marcado pela rápida digitalização e virtualização, os museus enfrentam o desafio de se reinventar, tornando-se agentes ativos de mudança e inclusão. Ao adotar uma abordagem inclusiva e colaborativa, essas instituições buscam transcender suas funções tradicionais de preservação e exibição, tornando-se espaços vibrantes de educação, reflexão e diálogo intercultural.

Este estudo também examina o impacto das novas tecnologias e da virtualização na comunicação museológica, destacando o papel transformador da internet e das redes sociais na democratização do acesso à cultura e ao patrimônio. Ao analisar o caso específico do Museu Virtual da Lusofonia, este estudo destaca como as tecnologias digitais podem ser utilizadas para promover a diversidade cultural e fortalecer os laços entre os países de língua portuguesa.

Por meio de uma abordagem colaborativa e inclusiva, o Museu Virtual da Lusofonia se destaca como um exemplo inspirador de como as novas tecnologias podem ser empregues para promover a compreensão mútua e o diálogo intercultural. Ao oferecer acesso a coleções virtuais e exposições interativas, o MVL promove uma experiência enriquecedora que

* Doutoranda da Universidade do Minho, Portugal

** Professor da Universidade do Minho, Portugal

transcende as barreiras geográficas e culturais. Ao fazê-lo, o Museu Virtual da Lusofonia desempenha um papel vital na preservação e promoção do patrimônio histórico-cultural da comunidade lusófona em todo o mundo, contribuindo para um futuro mais interconectado e inclusivo.

O Contexto - Um ambiente de mudanças na sociedade

No limiar do século XXI, o mundo assiste a uma metamorfose sem precedentes no tecido social e cultural, impulsionada pelo avanço vertiginoso das tecnologias digitais e pela ascensão das comunidades virtuais. Essa revolução redefine não apenas a forma como nos comunicamos, mas também como compartilhamos conhecimento, interagimos e construímos nossa identidade em um contexto cada vez mais globalizado e interconectado.

Como observado por Giddens (1991/1997), estamos imersos em uma profunda reorganização do tempo e do espaço, onde as fronteiras entre o mundo físico e o virtual se tornam cada vez mais tênues. Essa transformação é corroborada por Castells (2001/2007), que identifica o surgimento das empresas-rede e das organizações virtuais como sinais inequívocos de uma transição para uma economia digital globalizada. Nesse novo cenário, a aprendizagem compartilhada e o trabalho cooperativo emergem como pilares essenciais para a adaptação e o progresso (Lévy, 1997).

À medida que adentramos a chamada "Era das Redes", conforme observado por Van Dijk (1999/2020), somos confrontados com uma realidade marcada pela integração, interatividade e automatização dirigida pela Inteligência Artificial. Esse contexto híbrido, permeado pela presença de seres artificiais e experiências simulacrais (Martins, 2011), inaugura uma era de "comunicação generalizada" (Vattimo, 1991), onde as relações individuais são moldadas por uma mobilização constante para o mercado e pela incessante busca por identidade e pertencimento.

No entanto, essa sociedade contemporânea, como aponta Bauman (2000), também se revela como um terreno fértil para a compulsão e a incompletude, onde a identidade se transforma em um projeto incessante em um mundo em constante fluxo. Nesse contexto, os indivíduos são desafiados a redefinir constantemente sua relação com o mundo ao seu redor, moldando e sendo moldados por uma teia complexa de interações sociais, culturais e tecnológicas.

Organizações-Museus

As organizações-museus, que há muito tempo foram consideradas guardiãs silenciosas de objetos preciosos, estão agora no epicentro de uma revolução cultural e social. Historicamente, essas instituições estiveram centradas na preservação e exibição de seus acervos, muitas vezes mantendo-se distantes do público em geral. No entanto, à medida que o mundo se transforma e as demandas da sociedade evoluem, os museus estão se adaptando e se reinventando para se tornarem verdadeiros agentes de mudança e inclusão.

Como observado por Hopper-Greenhill (1994/1998), essa mudança de paradigma é impulsionada por uma série de teorias e abordagens que desafiam a noção tradicional de museu como um espaço estático e intocável. O construtivismo social, as epistemologias pós-estruturalistas e a perspectiva pós-colonial têm desempenhado um papel fundamental nessa transformação, incentivando os museus a adotar uma abordagem mais inclusiva e participativa.

O Conselho Internacional de Museus (ICOM, 2024¹) definiu os museus como instituições abertas ao público, acessíveis e inclusivas, que promovem a diversidade e a sustentabilidade. Essa definição ampliada destaca o papel crucial das comunidades na preservação e interpretação do patrimônio cultural, reconhecendo que os museus não existem no vácuo, mas sim como parte integrante de uma rede de interações sociais e culturais.

Hoje, os museus não são mais apenas espaços de contemplação passiva, mas sim locais de educação, reflexão e diálogo intercultural. Eles estão se tornando cada vez mais envolvidos em questões contemporâneas, abordando temas como diversidade, igualdade e justiça social. Ao abrir suas portas para uma gama mais ampla de vozes e perspectivas, os museus estão se tornando catalisadores de mudança e transformação em nossa sociedade.

Novas tecnologias e virtualização

O surgimento das novas tecnologias e a expansão da internet representam uma revolução sem precedentes na maneira como os museus se relacionam com seu público e preservam o patrimônio cultural. Schweinbenz (2004) observou o surgimento dos museus na internet como uma resposta à crescente demanda por acessibilidade e democratização do conhecimento. Essa evolução permitiu que os museus expandissem seu alcance além das

¹ ICOM (2024). Disponível em https://icom.museum/wp-content/uploads/2023/07/Statutes_2023_EN.pdf. Consulta realizada em 02 de março de 2024.

limitações físicas das paredes de suas instituições, alcançando um público global 24 horas por dia, sete dias por semana.

Uma das plataformas que desempenhou um papel fundamental nesse processo é o Google Arts & Culture (Sousa et al, 2022). Essa plataforma proporcionou aos visitantes a oportunidade de explorar virtualmente coleções de arte e cultura de renomados museus de todo o mundo, tudo isso no conforto de suas próprias casas. Com recursos de visualização em alta resolução e ferramentas de ampliação, os visitantes podem agora apreciar obras de arte em detalhes impressionantes, como nunca.

Além disso, a virtualização dos museus transformou os visitantes de meros espectadores em participantes ativos na criação e disseminação do conhecimento. Através de recursos interativos, como tours virtuais, vídeos explicativos e exposições digitais, os visitantes são incentivados a explorar, questionar e aprender de maneira autônoma.

Os mídias sociais também emergiram como ferramentas poderosas para construir conexões significativas entre os museus e seu público. Plataformas como Instagram, Facebook e Twitter permitem que os museus compartilhem conteúdo exclusivo, promovam eventos e engajem o público de maneiras inovadoras. Essas plataformas proporcionam um espaço para o diálogo aberto e a troca de ideias, transcendendo as barreiras físicas e culturais que antes limitavam a interação entre museus e seu público (Suh, 2022).

Em resumo, as novas tecnologias e a virtualização dos museus representam uma transformação radical na maneira como o conhecimento é criado, compartilhado e acessado. Essas ferramentas têm o potencial de democratizar o acesso à cultura e ao patrimônio, conectando pessoas de todo o mundo e enriquecendo suas experiências culturais.

A comunicação nos museus transcende o verbal e o não-verbal, moldando as experiências e os significados compartilhados pelos visitantes. Ao adotar uma abordagem holística, os museus podem construir uma imagem coesa que ressoa com seus públicos, tanto físicos quanto virtuais.

A pandemia COVID-19 acelerou a digitalização dos museus, destacando a importância dos canais digitais na manutenção do envolvimento do público. Exemplos como o Museu do Louvre demonstram como as tecnologias podem transcender as barreiras físicas, ampliando o acesso à cultura e promovendo o diálogo intercultural em um contexto global.

A Língua Portuguesa global

No âmbito da comunicação global, a língua portuguesa emerge como uma força cultural e comunicativa significativa, conectando mais de 260 milhões de falantes em todo o mundo. Esse número expressivo não apenas reflete a extensão geográfica da língua, abrangendo países tão diversos como Brasil, Portugal, Angola, Moçambique e Cabo Verde, mas também evidencia sua influência crescente em diversos setores da sociedade globalizada (Andrade, 2021).

Estatísticas do Internet World Stats revelam que o português é a quinta língua mais falada no mundo, com um número estimado de 290.939.425 falantes em 2020, prevendo-se um aumento para 500 milhões de falantes até 2100. Esses dados, divulgados em abril de 2022 pelo jornal Expresso, evidenciam a relevância do português na comunicação global, especialmente na internet, onde cerca de 60% da comunidade lusófona se comunica em português.

A Língua Portuguesa Global destaca não apenas a magnitude numérica dos falantes de português, mas também a sua presença cada vez mais marcante nas plataformas digitais e nas redes sociais. Segundo Andrade (2021) a língua portuguesa ocupa atualmente o terceiro lugar entre as línguas mais faladas nos médias sociais, como o Facebook, demonstrando sua crescente relevância no cenário digital.

Além disso, as projeções da Organização das Nações Unidas (ONU) indicam um crescimento contínuo no número de falantes de português, com estimativas de que esse número possa chegar a 400 milhões até 2050, e possivelmente alcançar os 500 milhões até o final do século. Esses dados não apenas sublinham a vitalidade e o dinamismo da língua portuguesa, mas também apontam para um futuro promissor, onde a língua pode desempenhar um papel ainda mais proeminente no cenário global.

Dentro do contexto das novas tecnologias de comunicação, a língua portuguesa se destaca como uma ferramenta poderosa para a disseminação de ideias, informações e culturas. Seu uso crescente nos médias sociais, combinado com o potencial de alcance global da internet, amplia as fronteiras de comunicação e promove o intercâmbio cultural entre os países lusófonos e além. Assim, a língua portuguesa não é apenas um meio de expressão linguística, mas também um veículo para a construção de pontes entre diferentes povos e culturas em um mundo cada vez mais interconectado.

O Caso – Museu Virtual da Lusofonia

O Museu Virtual da Lusofonia emerge como uma plataforma inovadora, representando um “barco” para navegar nas águas das novas tecnologias de comunicação no ciberespaço (Martins, 2022). Com uma visão de tornar a língua portuguesa não apenas um meio de comunicação, mas também uma língua de conhecimento humano e científico (Martins, 2018^a), o MVL se inscreve nos Estudos Culturais e nos estudos pós-coloniais, reconhecendo a necessidade de uma troca e interação entre culturas para convocar uma comunidade transnacional (Martins, 2018b).

A missão do Museu Virtual da Lusofonia é clara: «promover o conhecimento por parte dos países lusófonos das suas inúmeras formas de expressão artística e cultural, que devem ser reunidas, preservadas, difundidas, quer dentro do contexto lusófono, quer a nível internacional» (Martins, 2017^a). Alinhado a isso, seus objetivos incluem articular as competências da tecnologia digital com a preservação e divulgação do patrimônio histórico-cultural lusófono, contribuindo para um futuro mais informado e intercultural (Martins, 2017b).

O Museu Virtual da Lusofonia se destaca por suas atividades diversificadas, que incluem desde investigações científicas até a realização de debates, conferências e exposições virtuais. Com mais de 100 investigadores em 30 instituições e a participação de cidadãos dos países lusófonos, o MVL promove um diálogo transnacional e inclusivo (Martins, 2022).

Por meio de seu *site* e da plataforma Google Arts & Culture, o Museu Virtual da Lusofonia alcança milhares de visitantes únicos por mês, oferecendo acesso a coleções virtuais e exposições que destacam a riqueza cultural dos países lusófonos (Martins, 2022). Além disso, sua presença nos média sociais, como Instagram, Facebook e YouTube, e a divulgação de uma *newsletter* mensal fortalecem seu engajamento com o público (Martins, 2022).

O Museu Virtual da Lusofonia representa um exemplo inspirador de como as novas tecnologias podem ser utilizadas para promover a diversidade cultural e fortalecer os laços entre os países lusófonos. Por meio de uma abordagem colaborativa e inclusiva, o MVL promove um diálogo intercultural e contribui para a preservação e difusão do patrimônio histórico-cultural lusófono em um contexto globalizado (Martins, 2022).

O Museu Virtual da Lusofonia, estabelecido em 2017 como uma plataforma de cooperação acadêmica e cultural, representa um esforço conjunto de universidades, associações culturais, e indivíduos interessados na construção e promoção da comunidade lusófona. Sua abrangência se estende não apenas aos países de língua portuguesa, mas

também às suas diásporas, incluindo a Galiza e a Região Autónoma de Macau. Fundamentado na necessidade de problematizar as influências do passado colonial e desconstruir equívocos centrados no colonialismo português, o museu se compromete com a promoção do conhecimento, preservação do patrimônio cultural e estímulo ao diálogo intercultural.

O propósito central do Museu Virtual da Lusofonia é ampliar o conhecimento e promover o respeito pela diversidade cultural dentro da comunidade lusófona, bem como facilitar a compreensão mútua entre os países de língua portuguesa. Através da integração de tecnologias digitais e da colaboração internacional, o museu busca criar bases de dados e conhecimento científico que representem uma afirmação significativa em língua portuguesa, além de reunir um acervo cultural e artístico diversificado.

A entrada do Museu Virtual da Lusofonia na plataforma Google Arts & Culture em 2020 marcou um passo significativo para sua projeção internacional, possibilitando a criação de coleções virtuais e experiências imersivas para os visitantes. Sua posterior integração como uma unidade cultural da Universidade do Minho, em 2021, fortaleceu ainda mais seu compromisso com a promoção da cultura lusófona. Além disso, a expansão de sua presença nas redes sociais e o lançamento de iniciativas como a *newsletter* mensal “Travessia Lusófona” e o *podcast* “Diálogos em Travessia” demonstram seu empenho em alcançar e envolver um público diversificado.

Com um acervo virtual de 56 exposições, o Museu Virtual da Lusofonia continua a desempenhar um papel vital na preservação e promoção da herança cultural lusófona. Suas atividades, que incluem eventos de divulgação, parcerias educacionais e iniciativas de engajamento público, refletem seu compromisso em colocar a cultura lusófona no centro do diálogo global.

Considerações finais

A língua portuguesa, enquanto elemento comunitário, assume uma dimensão simbólica que transcende o espaço físico e se manifesta de maneira expressiva no ciberespaço. Nesse contexto, o Museu Virtual da Lusofonia surge como um espaço de resistência cultural, memória e interculturalidade, representando um (re)território simbólico da língua portuguesa. A análise das dinâmicas de territorialidade, desterritorialidade e reterritorialidade no ciberespaço, especialmente no contexto do Museu Virtual da Lusofonia, será explorada em detalhes adiante.

Diante desse contexto marcante, é fundamental considerar o Museu Virtual da Lusofonia, hospedado no Google Arts and Culture, como um território virtual unificado pela língua comum. Essa plataforma representa um espaço propício para explorar questões sociais, construções subjetivas e identidade lusófona. Este estudo propõe uma reflexão sobre o Museu Virtual da Lusofonia como uma ferramenta capaz de evidenciar uma memória lusófona (re)construída por meio de exposições e do movimento de interculturalidade promovido pela colaboração de curadores dos diversos países lusófonos. Ao invés de uma centralização de ideias, o museu adota uma abordagem colaborativa, onde a diversidade de perspectivas enriquece as coleções e promove um diálogo intercultural significativo.

O Museu Virtual da Lusofonia representa mais do que apenas um espaço virtual para a preservação e promoção do patrimônio cultural lusófono. Ele é o resultado do sonho e da visão de seu fundador, que foi capaz de reunir uma rede multidisciplinar de investigadores, unidos não apenas pela língua portuguesa, mas também pelas novas tecnologias de comunicação e virtualização. Essa rede transcende fronteiras geográficas e temporais, refletindo a natureza global da comunidade lusófona.

Ao adotar uma perspectiva contemporânea sobre as organizações-museus, o Museu Virtual da Lusofonia se destaca por sua abordagem inclusiva, que acolhe e valoriza diferentes discursos e culturas, especialmente daqueles historicamente desfavorecidos. Através de suas atividades, o MVL busca desconstruir narrativas dominantes e promover um diálogo genuíno entre as diversas vozes da comunidade lusófona (Hopper-Greenhill, 1994/1998).

As novas tecnologias desempenham um papel fundamental nessa missão, permitindo que o Museu Virtual da Lusofonia construa o “barco” idealizado por seu fundador, um espaço virtual que abriga coleções digitais e promove o interconhecimento e a cooperação entre os povos e culturas de língua portuguesa. Por meio de suas investigações científicas, debates, conferências e exposições, o MVL continua a dinamizar a comunicação dentro da comunidade lusófona, incentivando a troca de ideias e o diálogo intercultural.

As atividades realizadas pelo Museu Virtual da Lusofonia são impulsionadas pelo espírito de cooperação e colaboração, provocando um diálogo profundo e significativo entre as culturas representadas. A comunicação nos mídias sociais, embora recente, desempenha um papel vital na disseminação do discurso do MVL e no engajamento do público, reforçando o sentido de comunidade lusófona e incentivando a participação nas coleções e projetos do museu.

Em última análise, o Museu Virtual da Lusofonia representa um exemplo inspirador de como as novas tecnologias podem ser empregues para promover a diversidade cultural,

fortalecer os laços entre os povos de língua portuguesa e construir um futuro mais interconectado e intercultural. Por meio de sua visão e compromisso com a cooperação e inclusão, o MVL continua a desempenhar um papel fundamental na preservação e promoção do patrimônio histórico-cultural da comunidade lusófona em todo o mundo.

Referências bibliográficas

- Andrade, J.G. (2021). *Língua Portuguesa Global*. Uminho Editora.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidade Líquida*. Ed. Zahr. Tradução: Plínio Dentzien.
- Castells, M. (2001/2007). *A galáxia da internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2. Ed. Tradução de Rita Espanha.
- Giddens, A. (1991/1997). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 3ª ed.
- Hooper-Greenhill, E. (1994/1998). *Los museos y sus visitantes*. Espanha: Ediciones Trea. Tradução: Koiné Traducciones.
- _____. (1999). *Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums*. In: Hopper-Greenhill (Ed.) *The Educational role of the museum* (pp.03-27). New York: Routledge.
- Lévy, P. (1997). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget. Tradução: José Dias Ferreira.
- Martins, M. L. (2011). *Crise no castelo da cultura: Das estrelas para os ecrãs*. Coimbra, Portugal: Grácio Editor, 1ed.
- _____. (2017a). Comunicação da ciência, acesso aberto do conhecimento e repositórios digitais. O futuro das comunidades lusófonas e ibero-americanas de Ciências Sociais e Humanas. In: *A internacionalização das comunidades lusófonas e ibero-americanas de Ciências Sociais e Humanas – o caso das Ciências da Comunicação* (pp. 19-59). Húmus. <https://hdl.handle.net/1822/51039>.
- _____. (2017b). Da obsessão da portugalidade aos equívocos e possibilidades da lusofonia. In: V. Sousa, Da ‘portugalidade’ à lusofonia (pp. 9-20). Famalicão: Húmus/CECS.
- _____. (2018a). Os países lusófonos e o desafio de uma circum-navegação tecnológica. *Comunicação e Sociedade*, 34, 87 – 101. DOI:10.17231/comsoc.34(2018).2937.
- _____. (2018b). A lusofonia no contexto das identidades transnacionais e transcontinentais. *Letrônica*, 11(1), 3. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2018.1.30438>.
- _____. (2022). A construção de uma cartografia transcultural no espaço da língua portuguesa. In: R. P. Brito, A. L. Trevisan, & M. L. Martins (Eds.), *Linguagens, sociedades e culturas: Interfaces* (pp. 17-30). LiberArs.
- Schweibenz, W. (2004). *Virtual Museums: The Development of Virtual Museums*. International Council of Museums Newsletter, v.57, n. 3, p.3.
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. Santa Cruz, Califórnia: Museum 2.0.
- Suh, J. (2022). Revenue Sources Matter to Nonprofit Communication? An Examination of Museum Communication and Social Media Engagement. *Journal of Nonprofit and Public Sector Marketing*, 34(3), 271–290. <https://doi.org/10.1080/10495142.2020.1865231>

Van Dijk, J. (1999/2020). *The Network Society*. Thousand Oaks: Sage Publications, 4º ed.

Vattimo, Gianni. (1991) *A sociedade transparente*. Lisboa: Edições, 70.

***Media* alternativos em Portugal** **Estudo exploratório da lusofonia no** **espaço mediático alternativo em Portugal**

CARLA GANITO*

CÁTIA FERREIRA*

Introdução

O conceito de *media* alternativos intersecta-se com outras definições, tais como ‘*media* comunitários’ e ‘*media* participativos’ e tem ganho relevância no âmbito do atual ambiente político e económico, caracterizado pelo aumento da incerteza.

O estudo do papel dos *media* alternativos tem ganho relevância no âmbito do atual ambiente político e económico, caracterizado pelo aumento da incerteza. A nossa abordagem a este conceito segue a proposta de Sandoval & Fuchs (2010) que propõem um entendimento dos *media* alternativos enquanto *media* críticos e assentes num entendimento dialético dos sistemas mediáticos.

A nossa proposta consiste em analisar o território dos *media* alternativos portugueses sob o enquadramento teórico dos *media* alternativos. Os *media* alternativos portugueses encontram-se inscritos no portal “*MediaAlternativos.pt*”, criado em 2020, organizados em oito categorias: sociedade, academia, arte e cultura, tecnologia, vida, local, crianças e desporto. O objetivo é providenciar uma análise crítica das estruturas e atores envolvidos nestes projetos, enfatizando a forma como estes diferem dos meios de massa capitalistas portugueses. Ao nível estrutural, mapeamos o leque de produtos de *media* não-comerciais e o seu nível de complexidade de conteúdos e formatos; ao nível dos atores, serão identificados o nível de participação e de formação de comunidade, assim como os mecanismos utilizados para promover a interação e a sua capacidade para dar voz a minorias e interesses de nicho.

O posicionamento metodológico seguido neste estudo exploratório foi qualitativo, tendo como instrumento de recolha e análise de dados a análise documental e a análise de conteúdo. No que diz respeito à primeira, esta centrou-se na análise de documentação da Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC). A análise de conteúdo, por sua vez, foi aplicada a uma seleção de projetos de *media* alternativos Portugueses, após um mapeamento inicial dos mesmos.

* Professoras da Universidade Católica Portuguesa

Este entendimento dos *media* alternativos pressupõe uma análise contextual, tanto histórica como concreta, e, por isso, defendemos que precisamos de criar vias de compreensão que partam do desenvolvimento histórico, político, social e económico específico de Portugal que tenha impacto diretamente na capacidade de criticamente produzir e interpretar conteúdo.

Esperamos contribuir com a identificação de elementos basilares de análise e de orientações para monitorizar o desenvolvimento futuro dos *media* alternativos portugueses, bem como uma perspetiva sobre o seu impacto no sistema de *mainstream media*.

O capítulo encontra-se estruturado em duas partes. Na primeira será apresentada uma reflexão em torno do conceito *media* alternativos, para que na segunda parte o mesmo seja usado como lente para analisar os *media* alternativos em Portugal.

***Media* alternativos**

O conceito de *media* alternativos intersecta-se com outras definições, tais como ‘*media* independentes’, ‘*media* comunitários’ (Carpentier et al., 2003; Rennie, 2006; Howley, 2010) e ‘*media* participativos’, colocando ênfase na criação e curadoria de comunidades, que participam e se envolvem na produção de conteúdos. Já Downing entende que os *media* alternativos não exigem participação e fala de “*media* radicais” (Downing, 2001), centrando a atenção no papel de propor programas e perspetivas alternativos credíveis à ideologia hegemónica. Em linha com esta proposta Melucci refere que «os *media* alternativos são importantes porque revelam a estruturação do discurso mediático e mostram como o mundo pode ser representado de forma diferente por diferentes actores dos *media*» (1996: 357).

Na nossa análise dos *media* alternativos em Portugal seguimos o modelo de Sandoval & Fuchs (2010) onde se entende os *media* alternativos como *media* críticos, assentes numa relação dialética entre atores e estruturas. Sandoval & Fuchs contrapõem dois modelos, um modelo capitalista de *media* massificados e um modelo ideal de *media* alternativos. No modelo capitalista, ao nível das estruturas, os conteúdos e os produtos mediáticos são uma mercadoria, o conteúdo é ideológico e estandardizado, e, ao nível dos atores, existem poucos produtores e muitos consumidores. No modelo ideal de *media* alternativos, ao nível das estruturas os produtos mediáticos não apresentam uma estratégia comercial e os conteúdos apresentam uma visão crítica e complexa da realidade, e, ao nível dos atores, pressupõe a existência de um “*critical prosumer*”, ou seja, deve ser capaz de consumir não só de forma crítica, mas estar também envolvido na produção de novo conteúdo. Da mesma forma Nick

Couldry (2000, 2003) destaca que os *media* alternativos oferecem uma oportunidade para o leitor se tornar produtor, e dessa forma podemos classificá-los como mais democráticos (Atton, 2001), encorajando a participação de amadores, dos que antes só se viam como audiência, a partilhar a sua experiência direta dos temas.

Sendo Portugal uma sociedade assente num modelo económico capitalista, usámos o modelo de *media* alternativos críticos, com o pressuposto claro de que o modelo ideal nunca poderá ser atingido. No entanto, Sandoval & Fuchs não advogam que o modelo ideal seja cumprido para a existência de um ecossistema de *media* alternativos, pelo contrário criticam os modelos exclusivamente focados em exercer ou praticar esse modelo ideal porque falham em chegar às audiências: «num sistema capitalista, a organização não comercial, participatória e coletiva só se consegue sustentar sob pena de perder visibilidade pública e eficácia política. Conquistar visibilidade num sistema capitalista requer recursos financeiros para produzir e distribuir os conteúdos e produtos» (p. 146). Conquistar uma audiência mais vasta é um dos grandes desafios dos *media* alternativos, e aquele onde a maioria falha. Dessa forma Sandoval & Fuchs questionam a dicotomia e a polarização dos modelos e propõem antes que os *media* alternativos trabalhem com o sistema de meios massificados, que o usem para atingir os seus objetivos, havendo assim a necessidade de definir um requisito mínimo, sendo este a existência de conteúdos críticos: «Ao produzir conteúdos críticos, os *media* alternativos podem contribuir para o avanço das transformações sociais e para a realização de uma sociedade verdadeiramente participatória» (p. 146). Neste ponto reconhecemos as limitações do modelo de Sandoval & Fuchs, na medida em que identifica os *media* alternativos como *media* progressivos, de contra-discurso em relação às estruturas dominantes e às desigualdades, não reconhecendo os movimentos da direita ou da direita radical como parte deste ecossistema. Haller, A., Holt, K., de la Brosse, R. (2019) apresentaram cinco artigos que analisam *media* alternativos de direita em cinco países e contexto diferentes: Brasil, Estados-Unidos, Alemanha e Finlândia. Este é um aspeto do ecossistema de *media* alternativos que tem sido pouco estudado. No entanto, como veremos, os *media* alternativos em Portugal, pelo menos os incluídos na amostra deste estudo, não incluem iniciativas de direita ou extrema-direita. Cushion, S. (2023) defende que os meios de comunicação social alternativos de esquerda devem dar menos ênfase ao ataque ao jornalismo profissional e à sua autoridade, e concentrar-se mais em convergir para o mundo das notícias tradicionais para promover a sua política, em linha com a proposta do modelo usado nesta análise.

O modelo de *media* alternativos críticos permite assim usar dinâmicas comerciais e não participativas de forma a conquistar visibilidade e chegar a uma audiência mais vasta: «ao nível da forma do produto e ao nível dos processos de produção, os *media* alternativos não precisam

de modelos alternativos desde que produzam e distribuam conteúdo crítico» (p. 146), embora os autores reconheçam os desafios que se colocam que optam por usar meios comerciais para produzir e distribuir conteúdo crítico. A independência dos interesses das fontes de financiamento é a principal motivação para os *media* alternativos procurarem modelos alternativos às fontes de financiamento comerciais, no entanto, estes modelos criam obstáculos, muitas vezes impossíveis de sustentar, como veremos acontece no espaço de *media* alternativos portugueses.

O espaço de *media* alternativos portugueses

O estudo exploratório desenvolvido com o objetivo de contribuir para um melhor entendimento do panorama dos *media* alternativos nacionais partiu de um mapeamento destes meios a partir da sua inscrição no portal MediaAlternativos.pt.

O universo do estudo consiste, assim, nos 69 *media* alternativos inscritos no portal MediaAlternativos.pt, organizados em oito categorias: sociedade, academia, arte e cultura, tecnologia, vida, local, infantil e desporto. De modo a operacionalizar a análise, foram definidos três critérios de inclusão na amostra. O primeiro diz respeito a ter de ser um meio em atividade no presente; o segundo, a estar registado na ERC; e o terceiro, a estar disponível *online*. Com a aplicação destes critérios delimitamos a amostra da investigação a 22 projetos, uma vez que identificamos 14 projetos como tendo sido descontinuados, 30 encontram-se ativos, mas não estão registados na ERC e há ainda três projetos registados, mas que só contam com edição impressa.

O *corpus* é, assim, constituído pelos seguintes projetos, organizados em seis categorias, uma vez que nas categorias vida e infantil, nenhum dos projetos reunia as características necessárias para serem incluídos na amostra do presente estudo: Sociedade (8) – *Shifter*,¹ *Fumaça*,² *setenta e quatro*,³ *mapa*,⁴ *Interruptor*,⁵ *divergente*,⁶ *Sinal Aberto*⁷ e *RUA*;⁸ Academia

¹ <https://shifter.pt/>

² <https://fumaca.pt/>

³ <https://www.setentaequatro.pt/>

⁴ <https://www.jornalmapa.pt/>

⁵ <https://interruptor.pt/>

⁶ <https://divergente.pt/>

⁷ <https://www.sinalaberto.pt/>

⁸ <https://www.revistarua.pt/>

(3): RUC – Rádio Universitária de Coimbra,⁹ RUM – Rádio Universitária do Minho¹⁰ e RUA – Rádio Universitária do Algarve;¹¹ Arte e Cultura (7): *Gerador*,¹² *Umbigo*,¹³ *Parq Magazine*,¹⁴ *filmSOPT*,¹⁵ *100% deejay*,¹⁶ *musicfest*,¹⁷ *Comunidade Cultura e Arte*;¹⁸ Tecnologia (2): *4gnews*¹⁹ e *Future Behind*;²⁰ Local (1): Rádio Baixa;²¹ e Desporto (1): Bola na Rede.²²

A análise foi estruturada em torno de três categorias de análise: caracterização, estruturas e atores. A primeira, Caracterização, teve como objetivo caracterizar os meios de comunicação social alternativos relativamente a nove variáveis: data de registo na ERC; periodicidade de publicação ou emissão; propriedade; localidade de origem; âmbito geográfico; tipo de conteúdos; formato digital ou impresso; auto-apresentação; e modelo de negócio – pago ou gratuito, presença de publicidade e forma de financiamento. As segunda e terceira variáveis decorrem do posicionamento conceptual escolhido para a investigação e têm o objetivo de caracterizar os *media* alternativos portugueses de acordo com o que Sandoval & Fuchs (2010) definiram como sendo as dimensões distintivas deste tipo de meios, ou seja, as suas estruturas e os atores envolvidos. No que diz respeito às Estruturas, a análise recaiu sobre a gama de produtos não comerciais desenvolvidos, o seu grau de complexidade e a forma do conteúdo. Quanto aos Atores, as variáveis de análise são: participação e criação de comunidade; mecanismos de interação; e capacidade de dar voz a minorias e interesse de nicho.

⁹ <https://www.ruc.pt/>

¹⁰ <https://www.rum.pt/>

¹¹ <https://www.rua.pt/>

¹² <https://gerador.eu/>

¹³ <https://umbigomagazine.com/>

¹⁴ <http://parqmag.com/>

¹⁵ <https://filmspot.pt/>

¹⁶ <https://www.deejay.pt/>

¹⁷ <https://musicfest.pt/>

¹⁸ <https://www.comunidadeculturaearte.com/>

¹⁹ <https://4gnews.pt/>

²⁰ <https://www.futurebehind.com/>

²¹ <https://www.radiobaixa.com/>

²² <https://bolanarede.pt/>

Caracterização

Os *media* alternativos portugueses tendem a ser recentes na sua existência (vd. Tabela 1). Da amostra analisada, o mais antigo foi registado na ERC em junho de 2002 (*Umbigo*) e o mais recente em setembro 2021 (*Comunidade Cultura e Arte*). O ano que contou com mais registos foi o de 2018 com quatro projetos registados. Nos últimos cinco anos foram registados 9 dos 22 *media* alternativos.

Tabela 1 – Data de registo na ERC

Categoria	Media	Data de registo na ERC	Categoria	Media	Data de registo na ERC
Sociedade	Shifter	18/08/2014	Arte e Cultura	Gerador	18/06/2014
	Fumaça	18/04/2018		Umbigo	24/06/2002
	Setenta e Quatro	15/06/2021		Parq Magazine	01/04/2008
	Jornal Mapa	20/03/2013		filmSPOT	12/03/2020
	Interruptor	18/08/2020		100% DeeJay	19/01/2018
	Divergente	05/01/2015		Musicfest	27/12/2016
	Sinal Aberto	06/04/2018		Comunidade Cultura e Arte	10/09/2021
	Revista RUA	02/03/2016			
Academia	Rádio Universitária de Coimbra – UC	08/12/2003	Tecnologia	4gnews	08/06/2020
	Rádio Universitária do Minho – RUM	17/03/2005		Future Behind	13/05/2016
	Rádio Universitária do Algarve – RUA	17/07/2003	Local	Rádio Baixa	27/08/2018
			Desporto	Bola Na Rede	21/11/2017

No que diz respeito à periodicidade de publicação, ou emissão no caso das rádios, esta é diversificada (vd. Tabela 2). As rádios académicas têm emissões de 24 horas, a local Rádio Baixa faz emissões em direto, maioritariamente, semanais, sendo que o arquivo das mesmas fica disponível para ser ouvido posteriormente. As publicações contam com periodicidades diária, semanal, quinzenal, mensal, bimestral, trimestral ou anual. Sendo a periodicidade de publicação mais comum a diária, com 11 meios, as três rádios com emissão de 24 horas incluídas, a disponibilizar conteúdos novos aos membros da sua audiência todos os dias. A periodicidade menos frequente é a anual, só uma publicação segue esta estratégia. No caso das publicações com edições impressas, é essa que temos em conta na periodicidade aqui apresentada, contudo nestes casos, há também publicação de conteúdos *online*, seja nos

websites das publicações, seja nas plataformas sociais associadas a cada projeto. A maioria destes meios fazem publicações diariamente, principalmente nos *media* sociais.

Tabela 2 - Periodicidade de publicação/emissão

Categoria	Media	Proprietário
Sociedade	Shifter	Shifter Generation, Unipessoal, Lda.
	Fumaça	Verdes Memórias - Associação
	Setenta e Quatro	Continuar para começar - Associação Cívica
	Jornal Mapa	Associação Mapa Crítico
	Interruptor	Narrativa Pertinente - Associação
	Divergente	Bagabaga Studios, CRL
	Sinal Aberto	Desalinha, Associação de Conteúdos
	Revista RUA	Érre Design & Editorial, Lda.
Academia	Rádio Universitária de Coimbra – UC	Associação Académica de Coimbra
	Rádio Universitária do Minho – RUM	Associação Académica da Universidade do Minho
	Rádio Universitária do Algarve – RUA	Associação Rádio Universitária do Algarve
Arte e Cultura	Gerador	Associação Cultural Gerador
	Umbigo	Umbigo - Edições, Lda
	Parq Magazine	Conforto Moderno, Unipessoal, Lda.
	filmSPOT	Webdados - Tecnologia de Informação Unip. Lda.
	100% DeeJay	Ivo Daniel Pereira Moreira
	Musicfest	Webdados - Tecnologia de Informação Unip. Lda.
	Comunidade Cultura e Arte	CCA - Comunidade Cultura e Arte, Lda.
Tecnologia	4gnews	7 Graus, Lda.
	Future Behind	Rui Fernando da Rocha Ferreira
Local	Rádio Baixa	Projeto comunitário
Desporto	Bola Na Rede	Mário Alexandre Cagica Pinto Pontes de Oliveira

Todos os *media* analisados são independentes dos conglomerados de meios de comunicação social portugueses, tendo diversos proprietários, como se pode ver na Tabela 3. Apenas duas das publicações são do mesmo proprietário – *filmSPOT* e *Musicfest*. Entre os proprietários encontram-se pessoas singulares, empresas unipessoais, sociedades por quotas, associações diversas – académicas, culturais, de conteúdos, cívicas e um dos meios é um projeto comunitário (Rádio Baixa).

Tabela 3 – Proprietários

Categoria	Media	Proprietário
Sociedade	Shifter	Shifter Generation, Unipessoal, Lda.
	Fumaça	Verdes Memórias - Associação
	Setenta e Quatro	Continuar para começar - Associação Cívica
	Jornal Mapa	Associação Mapa Crítico
	Interruptor	Narrativa Pertinente - Associação
	Divergente	Bagabaga Studios, CRL
	Sinal Aberto	Desalinha, Associação de Conteúdos
	Revista RUA	Érre Design & Editorial, Lda.
Academia	Rádio Universitária de Coimbra – UC	Associação Académica de Coimbra
	Rádio Universitária do Minho – RUM	Associação Académica da Universidade do Minho
	Rádio Universitária do Algarve – RUA	Associação Rádio Universitária do Algarve
Arte e Cultura	Gerador	Associação Cultural Gerador
	Umbigo	Umbigo - Edições, Lda
	Parq Magazine	Conforto Moderno, Unipessoal, Lda.
	filmSPOT	Webdados - Tecnologia de Informação Unip. Lda.
	100% DeeJay	Ivo Daniel Pereira Moreira
	Musicfest	Webdados - Tecnologia de Informação Unip. Lda.
	Comunidade Cultura e Arte	CCA - Comunidade Cultura e Arte, Lda.
Tecnologia	4gnews	7 Graus, Lda.
	Future Behind	Rui Fernando da Rocha Ferreira
Local	Rádio Baixa	Projeto comunitário
Desporto	Bola Na Rede	Mário Alexandre Cagica Pinto Pontes de Oliveira

Na Tabela 4 é possível ver de forma sistematizada qual a localidade de origem dos meios alternativos da nossa amostra, assim como o seu âmbito geográfico. Quanto à localidade de origem, é possível constatar que todos se encontram sediados em cidades distribuídas pelo norte, centro e sul do país. Oito encontram-se baseados na cidade de Lisboa, três em Coimbra, dois em Braga, dois no Seixal e um em cada uma das cidades seguintes: Águeda, Estremoz, Faro, Matosinhos, Setúbal, Sintra e Torres Novas. No que diz respeito ao seu âmbito geográfico, a maioria tem uma amplitude nacional (17), quatro são meios locais e um regional.

Tabela 4 - Localidade de origem e âmbito geográfico dos meios alternativos

Categoria	Media	Localidade	Âmbito geográfico
Sociedade	Shifter	Lisboa	Nacional
	Fumaça	Lisboa	Nacional
	Setenta e Quatro	Lisboa	Nacional
	Jornal Mapa	Setúbal	Nacional
	Interruptor	Sintra	Nacional
	Divergente	Lisboa	Nacional
	Sinal Aberto	Coimbra	Nacional
	Revista RUA	Braga	Regional
Academia	Rádio Universitária de Coimbra – UC	Coimbra	Local
	Rádio Universitária do Minho – RUM	Braga	Local
	Rádio Universitária do Algarve – RUA	Faro	Local
Arte e Cultura	Gerador	Lisboa	Nacional
	Umbigo	Lisboa	Nacional
	Parq Magazine	Lisboa	Nacional
	filmSPOT	Seixal	Nacional
	100% DeeJay	Estremoz	Nacional
	Musicfest	Seixal	Nacional
	Comunidade Cultura e Arte	Águeda	Nacional
Tecnologia	4gnews	Matosinhos	Nacional
	Future Behind	Torres Novas	Nacional
Local	Rádio Baixa	Coimbra	Local
Desporto	Bola Na Rede	Lisboa	Nacional

Quanto ao tipo de conteúdos publicados pelos diferentes *media* em análise (vd. Tabela 5), a maioria, 11 são focados em informação especializada e oito em informação generalista. As estações de rádio são maioritariamente generalistas, apenas a Rádio Baixa é dedicada essencialmente a música e não a conteúdos informativos. No que diz respeito ao formato das publicações, a grande maioria (15) é apenas disponibilizada em formato digital. Os *media* alternativos *Shifter*, *Gerador* e *Umbigo* são disponibilizados tanto em formato digital como impresso, ainda que os conteúdos nos dois formatos não sejam exatamente os mesmos. O *Jornal Mapa* conta com uma edição impressa, mas são também disponibilizados alguns conteúdos em formato digital. As rádios académicas são rádios *online*, mas também de

radiodifusão mediante modulação em frequência (FM). A Rádio Baixa é a única das rádios que está disponível apenas em formato digital, sendo que se trata de um projeto muito diferente dos outros de rádio em análise.

Tabela 5 - Tipos de conteúdos e Formato

Categoria	Media	Tipo de Conteúdos	Formato
Sociedade	Shifter	Informação especializada	digital + impresso
	Fumaça	Informação geral	digital
	Setenta e Quatro	Informação geral	digital
	Jornal Mapa	Informação geral	impresso com alguns conteúdos digitais
	Interruptor	Informação especializada	digital
	Divergente	Informação geral	digital
	Sinal Aberto	Informação geral	digital
	Revista RUA	Informação geral	digital
Academia	Rádio Universitária de Coimbra – UC	generalista	rádio online e radiodifusão mediante modulação em frequência (FM)
	Rádio Universitária do Minho – RUM	generalista	rádio online e radiodifusão mediante modulação em frequência (FM)
	Rádio Universitária do Algarve – RUA	generalista	rádio online e radiodifusão mediante modulação em frequência (FM)
Arte e Cultura	Gerador	Informação geral	digital + impresso
	Umbigo	Informação especializada	digital + impresso
	Parq Magazine	Informação geral	digital
	filmSPOT	Informação especializada	digital
	100% DeeJay	Informação especializada	digital
	Musicfest	Informação especializada	digital
	Comunidade Cultura e Arte	Informação especializada	digital
Tecnologia	4gnews	Informação especializada	digital
	Future Behind	Informação especializada	digital
Local	Rádio Baixa	essencialmente música	digital
Desporto	Bola Na Rede	Informação especializada	digital

Na Tabela 6 apresenta-se, de forma sistematizada, a informação relativa à auto-apresentação de cada um dos meios. O único que não tem disponível qualquer informação sobre o projeto é a *Parq Magazine*; a Rádio Universitária do Minho também não disponibiliza uma apresentação do projeto, mas sim informação institucional sobre o mesmo.

Tabela 6 - Apresentação dos meios alternativos

Categoria	Media	Apresentação
Sociedade	Shifter	«O Shifter é uma revista de reflexão e crítica sobre tecnologia, sociedade e cultura, com a missão de contribuir para uma melhor compreensão do mundo em constante mudança.»
	Fumaça	«O Fumaça é um podcast de jornalismo de investigação, independente e sem fins lucrativos, focado no escrutínio de sistemas de opressão e desigualdades.»
	Setenta e Quatro	«O Setenta e Quatro é um projeto de informação digital que atua na garantia dos valores democráticos e progressistas. Acreditamos que o jornalismo de investigação é um pilar fundamental para a realização de uma sociedade democrática. Pretendemos, assim, fortalecer a democracia e trazer a quem nos lê e ao espaço público temas até agora pouco explorados.»
	Jornal Mapa	«O Mapa é, desde 2012, um jornal trimestral de informação crítica à venda em espaços associativos, livrarias, quiosques, etc. E é acima de tudo, suportado pelos seus assinantes. [...] É feito por uma equipa de base voluntária. Propõe-se enquanto ferramenta, através da informação, debate e discussão, a ser usada para o desenvolvimento da crítica enquanto alimento do pensamento e de práticas de autonomia e liberdade em todos os aspectos da vida.»
	Interruptor	«Contamos histórias com números. Usamos gráficos, porque nos ajudam a ver a realidade com outra perspetiva. Somos o único órgão de comunicação social português dedicado a jornalismo de dados e também o único que usa essa abordagem para falar de cultura. Acreditamos em cultura livre e em código aberto.»
	Divergente	«A DIVERGENTE é uma revista digital de jornalismo narrativo criada em 2014. Acreditamos na força das histórias para retratar temáticas complexas. Encaramos o jornalismo como uma ferramenta de escrutínio das estruturas de poder, capaz de contribuir para uma cidadania mais activa. A DIVERGENTE não tem fins lucrativos, nem aceita publicidade.»
	Sinal Aberto	«O sinalAberto é um coletivo de jornalismo de interesse público, independente de quaisquer interesses políticos e económicos. É propriedade da associação sem fins lucrativos Desalinha, Associação de Conteúdos.»
	Revista RUA	«Todas as ruas têm uma história. A nossa tem várias! Arte, música, talento, personalidades, negócios, sabores, viagens, bom gosto. A RUA é a história que liga as raízes de Portugal ao futuro. Uma revista com uma linguagem criativa e original preenchida por um jornalismo sério e autêntico.»

Categoria	Media	Apresentação
Academia	Rádio Universitária de Coimbra – UC	«O alvará chegou finalmente em Setembro de 1988, data a partir da qual a RUC começou a emitir na frequência dos 107.9 FM durante 24 horas por dia. Se já era uma das poucas Escolas de Rádio do país, a Rádio Universidade de Coimbra tornou-se também o primeiro órgão de comunicação social inteiramente composto e gerido por estudantes universitários.»
	Rádio Universitária do Minho – RUM	«Associação Académica da Universidade do Minho, Rádio Universitária do Minho, Generalista, Cobertura - Braga, Frequência: 97,5 Mhz»
	Rádio Universitária do Algarve – RUA	«É uma Rádio Universitária de cariz alternativo-cultural e condimentada com voluntariedade desinteressada.»
Arte e Cultura	Gerador	«plataforma portuguesa independente de jornalismo, cultura e educação. Fazemos jornalismo lento como contraponto da urgência dos tempos que nos envolvem.»
	Umbigo	«A UMBIGO é uma plataforma independente dedicada à arte e cultura, que inclui uma revista trimestral impressa, uma publicação online diária, uma rede social virada para arte e um programa de várias atividades de curadoria.»
	Parq Magazine	sem apresentação
	filmSPOT	«O filmSPOT é um site sobre cinema e televisão. É um projecto profissional e independente, sem ligações a empresas da área do cinema, ou do audiovisual. Tem como objetivo principal informar o consumidor de cinema e televisão.»
	100% DeeJay	«Com 15 anos de existência, a 100% DJ é uma publicação digital, especializada em música eletrónica, que oferece diariamente conteúdo gratuito e promove a noite em toda a sua envolvente.»
	Musicfest	«O musicfest.pt é um blog informal, produzido sem fins lucrativos pelos colaboradores em cima, especializado em música, nomeadamente em reportagens, notícias e entrevistas de concertos e festivais. Divulga a agenda de concertos e festivais, em território nacional.»
	Comunidade Cultura e Arte	«A Comunidade Cultura e Arte é um projecto de informação que nasceu no meio digital e que tem por missão popularizar e homenagear a cultura e a arte em todas as suas vertentes.»
Tecnologia	4gnews	«Notícias de tecnologia e reviews especializadas»
	Future Behind	«O FUTURE BEHIND é uma publicação online especializada em novas tecnologias que comunica em texto e em formatos multimédia [...] O FUTURE BEHIND é uma publicação online independente e livre de qualquer interesse económico, político ou ideológico.»
Local	Rádio Baixa	«Um projecto cultural e sem fins lucrativos que elege a música como o seu principal elemento e a sua exploração por artistas locais e nacionais, DJ's, programadores e agentes culturais, colectivos, ou simplesmente amadores com uma relação comprometida com a música. Pelo caminho queremos criar uma comunidade na Baixa, cimentando laços e partilhas. As emissões da Rádio Baixa serão transmitidas a partir do nosso estúdio-montra na baixa de Coimbra, e poderá aceder-se à emissão online através do website e redes sociais. Todos os podcasts estarão disponíveis para memória futura no Mixcloud.»
Desporto	Bola Na Rede	«Somos um órgão de comunicação social português de Desporto. Nascermos a 28 de outubro de 2010 e temos a intenção de crescer cada vez mais. Contamos contigo para nos ajudares a criar bons debates relacionados com a atualidade do desporto nacional e internacional.»

De modo a melhor estruturar uma interpretação dos dados relativos à forma como cada meio se apresenta, procedeu-se a uma análise de conteúdo categorial. As categorias definidas foram quatro, decorrentes da leitura inicial das apresentações: tipos de *media* – perspectiva organizacional; tipo de jornalismo praticado; tipo de publicação; e formato de conteúdos. A primeira categoria engloba os códigos: independência, alternativo, sem fins lucrativos. A segunda, os códigos: jornalismo lento, jornalismo de investigação, jornalismo de dados, jornalismo narrativo, jornalismo especializado. A terceira: jornal, revista, projeto, rádio. E a quarta, e última, os códigos: podcast, digital, impresso. Os resultados encontram-se sistematizados na Tabela 7.

Tabela 7 - Grelha da análise de conteúdo categorial da apresentação dos meios alternativos

Categoria	Meios	Exemplos	Códigos
Tipo de media - perspectiva organizacional	Fumaça, Mapa, Sinal Aberto, Gerador, Umbigo, filmSPOT, Future Behind	"é um podcast [...] independente", "é acima de tudo, suportado pelos seus assinantes", "O Sinal Aberto é um coletivo de jornalismo de interesse público, independente de quaisquer interesses políticos e económicos.", "plataforma portuguesa independente de jornalismo", "plataforma independente", "projeto independente", "publicação independente"	Independência
	RUC, RUA	"Se já era uma das poucas Escolas de Rádio do país, a Rádio Universidade de Coimbra tornou-se também o primeiro órgão de comunicação social inteiramente composto e gerido por estudantes universitários.", "de cariz alternativo-cultural"	Alternativo
	Fumaça, Mapa, Divergente, Sinal Aberto, RUA, Rádio Baixa	"é um podcast [...] sem fins lucrativos", "É feito por uma equipa de base voluntária", "não tem fins lucrativos", "É propriedade da associação sem fins lucrativos Desalinha, Associação de Conteúdos.", "condimentada com voluntariado desinteressado.", "produzido sem fins lucrativos", "projecto sem fins lucrativos"	Sem fins lucrativos
Tipo de jornalismo praticado	Gerador	"Fazemos jornalismo lento"	Jornalismo lento
	Fumaça, Setenta e Quatro,	"O Fumaça é um podcast de jornalismo de investigação", "Acreditamos que o jornalismo de investigação é um pilar fundamental"	Jornalismo de investigação
	Interruptor,	"Somos o único órgão de comunicação social português dedicado a jornalismo de dados"	Jornalismo de dados
	Divergente,	"é uma revista digital de jornalismo narrativo criada em 2014",	Jornalismo narrativo
	filmSPOT, 100% DeeJay, Musicfest, 4gnews, Future Behind, Bola na Rede	"site sobre cinema e televisão", "publicação especializada", "Notícias de tecnologia e reviews especializadas", "é uma publicação online especializada", "especializado em música", "Somos um órgão de comunicação social português de Desporto."	Jornalismo especializado
Tipo de publicação	Mapa	"O Mapa é, desde 2012, um jornal trimestral de informação crítica",	Jornal
	Shifter, Divergente, revista RUA, Umbigo	"revista de reflexão e crítica", "A DIVERGENTE é uma revista digital", "Uma revista com uma linguagem criativa e original preenchida por um jornalismo sério e autêntico.", "inclui uma revista trimestral impressa"	Revista
	filmSPOT, Comunidade Cultura e Arte, Rádio Baixa	"É um projecto profissional e independente", "é um projecto de informação", "Um projecto cultural"	Projeto
	RUC, RUM, RUA, Rádio Baixa	"a RUC começou a emitir na frequência dos 107.9 FM durante 24 horas por dia", "Cobertura - Braga, Frequência: 97,5 Mhz", "É uma Rádio Universitária", "As emissões da Rádio Baixa serão transmitidas a partir do nosso estúdio-montra"	Rádio
Formato de conteúdos	Fumaça	"O Fumaça é um podcast",	Podcast
	Setenta e Quatro, Divergente, filmSPOT, 100% DeeJay, Musicfest, Comunidade Cultura e Arte, Future Behind	"projeto de informação digital", "A DIVERGENTE é uma revista digital", "O filmSPOT é um site", "a 100% DJ é uma publicação digital", "é um blog informal", "que nasceu no meio digital", "é uma publicação online"	Digital

Podemos concluir que na informação sobre os projetos tende a estar incluída uma indicação sobre a sua independência, bem como sobre o tipo de jornalismo praticado. Alguns meios incluem ainda informação sobre o tipo de publicação e o formato dos conteúdos por si produzidos. Adicionalmente a um posicionamento dos projetos, como analisado, algumas das apresentações disponibilizadas nas páginas oficiais dos meios alternativos em análise dão também a conhecer as temáticas trabalhadas, como no caso do *Shifter*, *Fumaça*, *Interruptor*, revista *RUA*, *Gerador*, *Umbigo*, *filmSPOT*, *100% DeeJay*, *Musicfest*, *Comunidade Cultura e Arte*, *4gnews*, *Future Behind* e *Bola na Rede*.

Tabela 8 - Modelo de negócio

Categoria	Meios	Exemplos	Códigos
Tipo de media - perspectiva organizacional	Fumaça, Mapa, Sinal Aberto, Gerador, Umbigo, filmSPOT, Future Behind	"é um podcast [...] independente", "é acima de tudo, suportado pelos seus assinantes", "O Sinal Aberto é um coletivo de jornalismo de interesse público, independente de quaisquer interesses políticos e económicos.", "plataforma portuguesa independente de jornalismo", "plataforma independente", "projeto independente", "publicação independente"	Independência
	RUC, RUA	"Se já era uma das poucas Escolas de Rádio do país, a Rádio Universidade de Coimbra tornou-se também o primeiro órgão de comunicação social inteiramente composto e gerido por estudantes universitários.", "de cariz alternativo-cultural"	Alternativo
	Fumaça, Mapa, Divergente, Sinal Aberto, RUA, Rádio Baixa	"é um podcast [...] sem fins lucrativos", "É feito por uma equipa de base voluntária", "não tem fins lucrativos", "É propriedade da associação sem fins lucrativos Desalinha, Associação de Conteúdos.", "condimentada com voluntariedade desinteressada.", "produzido sem fins lucrativos", "projecto sem fins lucrativos"	Sem fins lucrativos
Tipo de jornalismo praticado	Gerador	"Fazemos jornalismo lento"	Jornalismo lento
	Fumaça, Setenta e Quatro,	"O Fumaça é um podcast de jornalismo de investigação", "Acreditamos que o jornalismo de investigação é um pilar fundamental"	Jornalismo de investigação
	Interruptor,	"Somos o único órgão de comunicação social português dedicado a jornalismo de dados"	Jornalismo de dados
	Divergente,	"é uma revista digital de jornalismo narrativo criada em 2014",	Jornalismo narrativo
	filmSPOT, 100% DeeJay, Musicfest, 4gnews, Future Behind, Bola na Rede	"site sobre cinema e televisão", "publicação especializada", "Notícias de tecnologia e reviews especializadas", "é uma publicação online especializada", "especializado em música", "Somos um órgão de comunicação social português de Desporto."	Jornalismo especializado
Tipo de publicação	Mapa	"O Mapa é, desde 2012, um jornal trimestral de informação crítica",	Jornal
	Shifter, Divergente, revista RUA, Umbigo	"revista de reflexão e crítica", "A DIVERGENTE é uma revista digital", "Uma revista com uma linguagem criativa e original preenchida por um jornalismo sério e autêntico.", "inclui uma revista trimestral impressa"	Revista
	filmSPOT, Comunidade Cultura e Arte, Rádio Baixa	"É um projecto profissional e independente", "é um projecto de informação", "Um projecto cultural"	Projeto
	RUC, RUM, RUA, Rádio Baixa	"a RUC começou a emitir na frequência dos 107.9 FM durante 24 horas por dia", "Cobertura - Braga, Frequência: 97,5 Mhz", "É uma Rádio Universitária", "As emissões da Rádio Baixa serão transmitidas a partir do nosso estúdio-montra"	Rádio
Formato de conteúdos	Fumaça	"O Fumaça é um podcast",	Podcast
	Setenta e Quatro, Divergente, filmSPOT, 100% DeeJay, Musicfest, Comunidade Cultura e Arte, Future Behind	"projeto de informação digital", "A DIVERGENTE é uma revista digital", "O filmSPOT é um site", "a 100% DJ é uma publicação digital", "é um blog informal", "que nasceu no meio digital", "é uma publicação online"	Digital

No que diz respeito ao modelo de negócio (vd. Tabela 8), os conteúdos em formato digital são disponibilizados à audiência em modo de acesso gratuito, apenas os impressos são pagos, no caso das publicações que integram também este formato de conteúdos. Dez dos meios alternativos em análise têm presença de publicidade, ou seja 12 não têm. Quanto ao financiamento, sete dos 22 meios não disponibilizam informação relativamente a esta questão, a única variável visível da observação dos seus *websites* é se há, ou não, presença de publicidade. Para além da publicidade e da venda de exemplares em papel nalguns casos, assinaturas e donativos/contribuições são as modalidades de financiamento mais prevalentes, seguidas de subscrições, em particular no Patreon,²³ e por financiamento através de fundos nacionais e internacionais, como fundos europeus para o desenvolvimento, por exemplo. Dois dos meios optam ainda por vender outros produtos, como postais, autocolantes e álbuns de música. E outros dois por ter um sistema de afiliados, de conteúdos patrocinados ou patrocínios mais gerais. Um dos meios tem ainda parceiros que o apoiam com o recurso a *hardware* importante para o desenvolvimento da sua atividade.

Estruturas

A análise das estruturas dos meios alternativos portugueses em estudo teve, então, em conta duas dimensões. A primeira, a gama de produtos não comerciais desenvolvidos; a segunda, o seu grau de complexidade e a forma dos conteúdos.

No que diz respeito à gama de produtos não comerciais desenvolvidos (vd. Tabela 9), os conteúdos são, na sua maioria, peças jornalísticas mais tradicionais, como artigos de notícias, reportagens, entrevistas, crónicas. Contudo, alguns meios também exploram conteúdos típicos do ambiente digital, como galerias de fotografias e vídeos.

Apesar da análise refletir práticas jornalísticas essencialmente tradicionais no que à produção de produtos de *media* diz respeito, há que destacar o facto de na categoria Sociedade existirem projetos mais inovadores, oferecendo conteúdos como reportagens multimédia, séries de áudio de jornalismo de investigação, documentários multimédia. Entre esses projetos são de destacar quatro: *Setenta e Quatro*, *Fumaça*, *Divergente* e *Interruptor*.

²³ <https://www.patreon.com/>, serviço de assinaturas em que os membros decidem quanto desejam pagar para apoiar determinados criadores/projetos.

Tabela 9 - Gama de produtos de *media* não comerciais

Categoria	Media	Gama de produtos de media não comerciais
Sociedade	Shifter	ensaios, reportagens, entrevistas, artigos de opinião, vídeos do youtube (últimos de 2020), podcast no spotify (último episódio de abril de 2021)
	Fumaça	séries de áudio de jornalismo de investigação; reportagens; entrevistas; artigos de opinião
	Setenta e Quatro	entrevistas; artigos; relatórios; peças de jornalismo de investigação; ensaios; crónicas; wiki
	Jornal Mapa	artigos noticiosos; crónicas; entrevistas; alguns vídeos; livros; álbuns de música; edição impressa
	Interruptor	artigos, podcast, blog
	Divergente	documentários multimédia, reportagens multimédia, reportagens fotográficas
	Sinal Aberto	especiais (sessões literárias + 'Vida Conversável'), entrevistas, reportagens, artigos
	Revista RUA	artigos, entrevistas, entrevistas vídeo, artigos de opinião
Academia	Rádio Universitária de Coimbra – UC	emissão de rádio ao vivo, notícias, podcasts, artigos de blog
	Rádio Universitária do Minho – RUM	emissão de rádio ao vivo, notícias (artigos), podcasts e algumas galerias de fotos e vídeos
	Rádio Universitária do Algarve – RUA	emissão de rádio ao vivo, notícias, vídeos, podcasts
Arte e Cultura	Gerador	artigos, reportagens, entrevistas
	Umbigo	artigos, entrevistas, vídeo (entrevistas: Let them talk, Umbigo talks at MAAT, Art Clip), fotografia
	Parq Magazine	revista digital + conteúdo web: artigos, entrevistas, fotografia
	filmSPOT	artigos, filmes em cartaz, estreias de filmes, estreias de televisão, trailers, artigos de opinião
	100% DeeJay	artigos, entrevistas
	Musicfest	reportagens, notícias, entrevistas; fotografia (galerias de fotos)
	Comunidade Cultura e Arte	artigos (cinema, TV, música, livros, artes, sociedade), Entrevistas, Opinião (críticas, crónicas); vídeos apenas no youtube
Tecnologia	4gnews	artigos (dicas, promoções, mobile, jogos, análises), podcast, vídeos (youtube)
	Future Behind	artigos noticiosos; análises; artigos de opinião; podcast
Local	Rádio Baixa	emissões de rádio online em diferentes plataformas, ao vivo e em diferido
Desporto	Bola Na Rede	notícias; artigos de opinião; entrevistas; podcasts; BolaNaRedeTV (youtube - vídeo); revista digital (descontinuada em julho de 2022)

Relativamente ao grau de complexidade do conteúdo e da forma dos *media*, a maioria oferece conteúdos que não apresentam complexidade na forma, ou seja, também não há uma invocação e exploração das valências da comunicação e do jornalismo digital nesta variável. A presença de texto ilustrado com uma fotografia é a forma mais comum de estruturar e apresentar informação aos leitores. Adicionalmente, é de frisar o facto de o hipertexto ainda não ser prevalente em conteúdos de base textual. Vários meios exploram esta funcionalidade do texto em formato digital, mas ainda de forma, tendencialmente, não sistemática. No entanto, quando temos em conta a presença de interatividade nos conteúdos produzidos

pelos meios alternativos em análise, sem dúvida que as hiperligações configuram o tipo de elemento interativo mais presente.

Apesar da evidente falta de complexidade do conteúdo e forma dos *media*, é de destacar o facto de dois projetos explorarem formatos multimédia e integrarem elementos interativos adicionais ao hipertexto, oferecendo uma experiência diferente de exploração de conteúdos aos seus leitores: *Setenta e Quatro* e *Divergente*. Os dados recolhidos para a análise desta variável encontram-se sistematizados na Tabela 10.

Tabela 10 - Grau de complexidade do conteúdo e forma dos *media*

Categoria	Media	Grau de complexidade do conteúdo e forma dos <i>media</i>
Sociedade	Shifter	artigos de texto com fotos e alguns com hiperligações; reportagens: texto, fotos, alguns vídeos, hiperligações; entrevistas: texto, fotos, hiperligações, alguns vídeos; artigos de opinião: texto com foto, algumas hiperligações
	Fumaça	séries: podcasts de áudio + transcrições de texto, com algumas hiperligações; reportagens: texto (principalmente transcrições), áudio, fotos, hiperligações; artigos: texto, hiperligações, fotos; entrevistas em áudio + texto, hiperligações, foto
	Setenta e Quatro	entrevistas de texto; artigos de texto com fotos; reportagens de texto com fotos; peças multimédia de jornalismo de investigação (textos, fotos, ilustrações, vídeos, hiperligações); peças de jornalismo de investigação com texto e foto; wiki - texto breve
	Jornal Mapa	conteúdo digital original e disponibilização no site de conteúdo publicado na edição impressa; artigos: texto, fotos, algumas hiperligações; entrevistas em texto, algumas ilustradas com fotos; vídeos
	Interruptor	artigos de texto com foto, alguns incluem áudio e hiperligações; artigos de jornalismo de dados que incluem texto, infografias, elementos interativos, imagens animadas, fotos, hiperligações, alguns vídeos; podcasts de áudio + transcrição de texto (o texto inclui hiperligações)
	Divergente	conteúdos multimédia – texto, vídeo, fotografia; elementos interativos
	Sinal Aberto	vídeos, texto com diversas fotos
	Revista RUA	a maior parte do conteúdos são artigos em texto com fotos, mas existem alguns vídeos
Academia	Rádio Universitária de Coimbra – UC	a maior parte dos conteúdos, para além da emissão ao vivo é em texto com foto, alguns também incluem áudio; podcasts de áudio; vídeo (somente no youtube)
	Rádio Universitária do Minho – RUM	a maior parte dos conteúdos além da transmissão ao vivo é em texto com foto, alguns também incluem áudio, podcasts de áudio, fotografia e vídeo
	Rádio Universitária do Algarve – RUA	conteúdos ao vivo, artigos de texto com foto, algumas hiperligações; podcasts de áudio, vídeos - diferentes tipos de conteúdo, mas não há articulação, a única é o uso de fotos para ilustrar o texto em notícias e artigos

Categoria	Media	Grau de complexidade do conteúdo e forma dos media
Arte e Cultura	Gerador	texto com fotos, algumas hiperligações, vídeos somente no youtube
	Umbigo	artigos e entrevistas – texto com foto, algumas hiperligações; vídeos; fotografia
	Parq Magazine	artigos com texto e fotos, alguns incluem vídeo
	filmSPOT	artigos principalmente com texto e foto, algumas hiperligações, poucos com vídeo; trailers em vídeo (streaming do youtube)
	100% DeeJay	artigos com texto e foto, alguns incluem vídeo e áudio; entrevistas - texto, algumas hiperligações
	Musicfest	artigos com texto e foto, alguns incluem também vídeo; reportagens em vídeo, entrevistas principalmente em vídeo, algumas em texto
	Comunidade Cultura e Arte	artigos principalmente com texto e fotos, alguns incluem hiperligações e elementos de áudio (músicas e podcasts); vídeos no youtube
Tecnologia	4gnews	artigos principalmente com texto e alguns com fotos; Vídeo do youtube; podcast (texto, áudio, foto)
	Future Behind	conteúdo de texto rich media (hiperligações, vídeos, fotos), podcast (somente áudio)
Local	Rádio Baixa	apenas áudio, principalmente música
Desporto	Bola Na Rede	diversidade de formatos; conteúdo simples principalmente do género opinião

Atores

A última categoria da nossa análise é dedicada aos atores que participam nos *media* alternativos. Esta foi organizada em duas variáveis, a primeira diz respeito à participação e construção de comunidades. A segunda, por sua vez, visa os mecanismos de interação e a capacidade de dar voz às minorias e aos interesses de nicho.

No respeitante à participação, a grande maioria dos *websites* dos projetos em análise não oferece qualquer possibilidade de participação. Os que oferecem fazem-no através da possibilidade de escrever um comentário para ser enviado à publicação, e não para ser divulgado a outros leitores, como o caso da Rádio Universitária do Minho e do projeto 4gNews. A Rádio Universitária de Coimbra tem integrada no seu *website* uma ferramenta de *chat*, o que

também permite a participação da audiência. E queremos, ainda, destacar outra forma de participação potenciada pelo *Shifter*, que é a possibilidade de membros da audiência serem colaboradores ou de proporem temas para peças futuras. Esta é uma forma de participação que potencia uma abertura da redação e a participação mais ativa da audiência, podendo ser uma oportunidade relevante para o processo de fidelização na mesma, pois ao sentir-se ouvida e integrada, terá uma maior probabilidade de continuar a acompanhar o trabalho desenvolvido pela publicação.

Relativamente à construção de comunidades, os *media* sociais desempenham um papel fundamental na construção de comunidades. Apenas dois dos projetos não incluem páginas em plataformas sociais: *Setenta e Quatro* e *Revista Parq*. Os *media* sociais mais comuns entre os *media* alternativos portugueses em análise são o Facebook, Instagram, X (antigo Twitter) e Youtube. Um outro elemento usado por alguns projetos para promover a construção comunitária são as *newsletters*. Nove projetos têm *newsletters* e usam-nas para um contacto próximo com a audiência, sendo de destacar que algumas dessas *newsletters* não têm o objetivo apenas de dar a conhecer as novidades a nível de conteúdos, mas de envolver a comunidade nas práticas editoriais das publicações, como o caso da *newsletter* do *Fumaça*, por exemplo. Os projetos que disponibilizam subscrição de *newsletter* são: *Shifter*, *Fumaça*, *Setenta e Quatro*, *Divergente*, *Gerador*, *Umbigo*, *Musicfest*, *Comunidade Cultura e Arte*, e *4gNews*. Na Tabela 11 encontram-se organizados os dados que nos permitem compreender como ocorre a participação e construção de comunidades.

Tabela 11 - Participação e construção de comunidades

Categoria	Media	Participação e construção de comunidades
Sociedade	Shifter	possibilidade de ser colaborador ou propor temas para peças futuras; além disso existe uma newsletter e perfis/páginas em media sociais: instagram, X (antigo twitter) e Bluesky
	Fumaça	no site não há participação; participação e construção de comunidade através de newsletter e media sociais: facebook, youtube, instagram, Masto.pt, X (antigo twitter - desatualizado)
	Setenta e Quatro	no site não há participação; participação e construção de comunidade apenas por meio da newsletter, sem media sociais da publicação
	Jornal Mapa	no site não há participação; participação e construção de comunidade apenas através dos media sociais: facebook, telegram, instagram, bandcamp
	Interruptor	no site não há participação; participação e construção de comunidade apenas através dos media sociais: facebook, instagram, twitter, github, mas as atualizações nunca foram frequentes e as plataformas encontram-se desatualizadas

Categoria	Media	Participação e construção de comunidades
Sociedade	Divergente	no site não há participação; participação e construção de comunidade apenas através de newsletter e media sociais: facebook, X (antigo twitter), youtube, instagram
	Sinal Aberto	no site não há participação; participação e construção de comunidade apenas através de media sociais: facebook, linkedin, youtube, instagram
	Revista RUA	no site não há participação; participação e construção de comunidade apenas através de media sociais: Facebook, Instagram
Academia	Rádio Universitária de Coimbra – UC	no site está disponível uma ferramenta de chat, além dessa participação e construção de comunidade ocorrer também através dos media sociais: facebook, instagram, X (antigo twitter), twitch, mix cloud, youtube
	Rádio Universitária do Minho – RUM	no site é possível enviar comentários, mas a participação e a construção da comunidade ocorrem principalmente através dos media sociais: facebook, instagram, youtube (este com menos frequência do que os demais)
	Rádio Universitária do Algarve – RUA	no site não há participação; participação e construção de comunidade apenas através dos media sociais: facebook, instagram, youtube, soundcloud
Arte e Cultura	Gerador	no site não há participação; participação e construção de comunidade apenas por meio da newsletter e media sociais: facebook, instagram, X (antigo twitter), linkedin, youtube, threads
	Umbigo	no site não há participação; participação e construção de comunidade apenas através da newsletter e media sociais: facebook, instagram, X (antigo twitter), youtube
	Parq Magazine	não presente
	filmSPOT	no site não há participação; participação e construção de comunidade apenas através dos media sociais: Facebook, X (antigo Twitter)
	100% DeeJay	no site não há participação; participação e construção de comunidade apenas através de media sociais: facebook, instagram, X (antigo twitter), mixcloud
	Musicfest	no site não há participação; participação e construção de comunidade apenas através da newsletter e media sociais: facebook, X (antigo twitter), youtube, instagram
	Comunidade Cultura e Arte	no site não há participação; participação e construção de comunidade apenas através de newsletter e media sociais: instagram, facebook, X (antigo twitter), discord (VoIP e plataforma social de mensagens instantâneas)
Tecnologia	4gnews	website – possibilidade de escrever um comentário e avaliar se o conteúdo foi útil; newsletter; media sociais: facebook, instagram, youtube (vídeos), soundcloud (podcast), X (antigo twitter)
	Future Behind	no site não há participação; participação e construção de comunidade apenas através de media sociais: Facebook; X (antigo Twitter); Instagram; youtube, TikTok
Local	Rádio Baixa	no site não há participação; participação e construção de comunidade através de media sociais: instagram, facebook, X (antigo twitter), bandcamp, mixcloud e é um projeto comunitário local
Desporto	Bola Na Rede	no site não há participação; participação e construção de comunidade apenas através de media sociais: Facebook; X (antigo Twitter); TikTok; Instagram; BNR TV youtube

A última variável da nossa análise diz respeito à identificação de mecanismos de interação e da capacidade de dar voz às minorias e aos interesses de nicho (vd. Tabela 12). No respeitante aos mecanismos de interação, o mecanismo mais prevalente é o uso de *media* sociais, cujas plataformas incluem funcionalidades de interação.

Quanto à capacidade de dar voz a minorias e interesses de nicho, apesar de não ser evidente em projetos de todas as seis categorias, vários projetos de Sociedade e de Arte e Cultura contribuem visivelmente para dar voz a minorias e abranger interesses de nicho. Os projetos fazem-no disponibilizando conteúdos sobre temas pouco explorados em meios de comunicação não alternativos, como por exemplo: racismo, imigrantes e imigração, interior de Portugal e habitação. Entre os meios que se destacam na sua capacidade de explorar temas

de nicho e de dar voz a minorias encontram-se: *Shifter*, *Fumaça*, *Setenta e Quatro*, *Mapa*, *Interruptor*, *Divergente*, *Sinal Aberto*, *Rua*, *Gerador*, *Umbigo*, *Parq Magazine*, *Comunidade Cultura e Arte* e *100% DeeJay*.

Tabela 12 - Mecanismos de interação e capacidade de dar voz às minorias e aos interesses de nicho

Categoria	Media	Mecanismos de interação e capacidade de dar voz às minorias e aos interesses de nicho
Sociedade	Shifter	newsletter e media sociais; capacidade de dar voz às minorias e aos interesses de nicho, tornada visível através da cobertura de diversos tópicos de “nicho”
	Fumaça	media sociais; capacidade de dar voz às minorias e aos interesses de nicho, tornada visível através da cobertura de diversos tópicos de “nicho”
	Setenta e Quatro	nenhum mecanismo direto de interação; capacidade de dar voz às minorias e aos interesses de nicho, tornada visível através da cobertura de diversos tópicos de “nicho”
	Jornal Mapa	media sociais; capacidade de dar voz às minorias e aos interesses de nicho, tornada visível através da cobertura de diversos tópicos de “nicho”
	Interruptor	media sociais apesar da publicação irregular de conteúdo; capacidade de dar voz às minorias e aos interesses de nicho, tornada visível através da cobertura de diversos tópicos de “nicho”
	Divergente	media sociais; capacidade de dar voz às minorias e aos interesses de nicho, tornada visível através da cobertura de diversos tópicos de “nicho”
	Sinal Aberto	media sociais; capacidade de dar voz a minorias e nichos de interesse tornados visíveis através da cobertura de temas diversos, como alguns relacionados com o Brasil e a lusofonia
	Revista RUA	media sociais; capacidade de dar voz às minorias e interesses de nicho tornada ligeiramente visível através da cobertura de tópicos locais e diversos
Academia	Rádio Universitária de Coimbra – UC	ferramenta de chat e media sociais; capacidade de dar voz às minorias e interesses de nicho tornada ligeiramente visível através da cobertura de tópicos locais
	Rádio Universitária do Minho – RUM	media sociais; capacidade de dar voz às minorias e interesses de nicho tornada ligeiramente visível através da cobertura de tópicos locais
	Rádio Universitária do Algarve – RUA	media sociais; capacidade de dar voz às minorias e interesses de nicho tornada ligeiramente visível através da cobertura de tópicos locais
Arte e Cultura	Gerador	media sociais; capacidade de dar voz a minorias e nichos de interesse tornados visíveis através da diversidade de temas abordados - tem uma secção dedicada especificamente ao interior de Portugal, por exemplo
	Umbigo	media sociais; capacidade de dar voz às minorias e nichos de interesse tornados visíveis através da diversidade de eventos e artistas abrangidos
	Parq Magazine	mecanismos de interação não presentes; capacidade de dar voz às minorias e nichos de interesse presentes nos temas/eventos abordados
	filmSPOT	media sociais; não é evidente, mas há uma grande variedade de filmes e programas de TV cobertos
	100% DeeJay	media sociais; capacidade de dar voz às minorias e nichos de interesse tornada ligeiramente evidente pela diversidade de eventos e artistas abrangidos pela música eletrónica
	Musicfest	media sociais; capacidade de dar voz a minorias e interesses de nicho tornada ligeiramente evidente pela diversidade de festivais e artistas abrangidos
	Comunidade Cultura e Arte	media sociais; capacidade de dar voz às minorias e aos interesses de nicho, evidenciada pela diversidade de tópicos e atores abrangidos
Tecnologia	4gnews	media sociais; capacidade de dar voz às minorias e interesses de nicho não é evidente
	Future Behind	media sociais; capacidade de dar voz às minorias e interesses de nicho não é evidente
Local	Rádio Baixa	media sociais; capacidade de dar voz às minorias e interesses de nicho não é evidente
Desporto	Bola Na Rede	media sociais; capacidade de dar voz às minorias e interesses de nicho não é evidente

Todos os projetos de *media* analisados são independentes e baseados em produtos de *media* não comerciais, contudo apenas alguns oferecem aos utilizadores conteúdos de *media* críticos e formatos mais complexos, tal como previsto pela conceptualização teórica dos *media* alternativos proposta por Sandoval & Fuchs (2010). A característica que quase nenhum tem é a abertura para incluir membros do público como autores. Neste aspeto, apenas o *Shifter* convida diretamente seus leitores a tornarem-se colaboradores, ou pelo menos a darem sugestões de temas que gostariam de ver abordados na publicação.

Considerações finais

Os meios de comunicação alternativos em Portugal sofrem com as dificuldades de visar um modelo ideal de organização não comercial, o que dificulta a visibilidade e o alcance de um público maior – “pregando aos convertidos” e sacrificando a eficácia política.

A concretização de um modelo ideal completo também requer um elevado nível de literacia «requires that people have enough time and skills for not only consuming, but also producing media content» (Sandoval & Fuchs, 2010: 146), e esta condição social não é plenamente realizada em Portugal, onde a literacia mediática ainda está subdesenvolvida.

O presente estudo exploratório permite-nos concluir que há pouca inovação no setor dos *media* alternativos portugueses. Há, efetivamente, projetos que se destacam pelas narrativas, formas de produção dos conteúdos jornalísticos e formatos disponibilizados à audiência, mas são uma pequena minoria. A maioria são alternativos porque são independentes dos aglomerados de *media* que permeiam o setor. São alternativos porque estão organizados em torno de modelos de negócio de facto alternativos face ao que é norma no setor dos *media*. Uma outra dimensão em que se destaca alguma da diferença destes meios de comunicação é nos temas que abordam, tendendo a dar um pouco mais de atenção a temas de nicho e a grupos minoritários.

Uma dimensão que consideramos importante de explorar com maior profundidade em trabalho de investigação futuro é efetivamente a questão dos modelos de negócio, em particular o tema específico do financiamento. Tal temática é crucial para se perceber melhor as limitações e desafios destes meios, bem como nos permitirá compreender em profundidade o porquê deste ser um setor marcado pelo desaparecimento de alguns projetos, alguns talvez por nunca terem conseguido fidelizar uma audiência com capacidade e vontade de pagar por conteúdos informativos, outros porque, apesar de parecerem ter comunidades minimamente estabelecidas, não tiveram a capacidade de se manterem no ativo. Na reta final da redação

deste capítulo, foi anunciado o fim de mais um destes projetos, um projeto que muito tinha vindo a contribuir para o enriquecimento dos *media* alternativos em Portugal. O projeto *Setenta e Quatro* anunciou o seu fim, mas dada a sua relevância decidimos que seria importante mantê-lo na análise aqui apresentada.

Referências bibliográficas

- Atton, C. 2001. *Alternative media*. New York: Sage Publications.
- Carpentier, Nico, Lie, Rico, & Servaes, Jan (2003). 'Community *Media*: Muting the democratic *media* discourse?'. *Continuum*, 17:1, pp. 51-68, DOI: 10.1080/1030431022000049010.
- Couldry, Nick. 2000. *The place of media power: pilgrims and witnesses of the media age*. London and New York: Routledge.
- Couldry, Nick, and James Curran. eds. 2003. *Contesting media power: alternative media in a networked world*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Cushion, S. (2023). *Beyond Mainstream Media: Alternative Media and the Future of Journalism* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003360865>.
- Downing John H., 2001. *Radical Media: Rebellious Communication and Social Movements*. Sage, London.
- Haller, A., Holt, K., de la Brosse, R. (2019) The 'other' alternatives: Political right-wing alternative *media*, *Journal of alternative and community media*, 4(1): 1-6.
- Howley, Kevin (ed.) (2010). *Understanding Community Media*. Los Angeles, Londres, Nova Deli, Singapura e Washington DC: Sage.
- Melucci, Alberto. (1996) *Challenging Codes: Collective Action in the Information Age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rennie, Ellie (2006). *Community Media: A Global Introduction*. Lanham, Boulder, Nova Iorque, Toronto e Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Sandoval, Marisol & Fuchs, Christian (2010), 'Towards a critical theory of alternative *media*'. *Telematics and Informatics*, 27: 2, pp. 141-150, DOI: 10.1016/j.tele.2009.06.011.

Uma democracia possível Um olhar dos mídia Brasil-Portugal para uma agenda global

ADRIANA LIMA DE OLIVEIRA*

CATHARINA VALE**

Após um período conturbado, de ameaça à democracia no Brasil, com a invasão do Congresso Nacional em 08 de janeiro de 2023, o presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, sai em viagem internacional. Em meio a uma passagem polêmica por China e Emirados Árabes¹, o presidente chega em Portugal e é recebido com protestos no Parlamento português no dia 25 de abril, “Dia da Liberdade”, data que marca o fim da ditadura portuguesa. Deputados do Chega, um partido de direita radical e hoje a terceira maior força política do país, tumultuaram a sessão segurando cartazes com os dizeres: “chega de corrupção”, e “Lula ladrão”. A mídia² nacional de ambos os países, e as internacionais, cobriram a visita e o ocorrido e diante desses recentes ataques à democracia, surge a proposta deste artigo. Com isso em vista, a questão que norteia este artigo centra-se em: de que forma a cobertura midiática *online* do Brasil e de Portugal contribuem para pautar a agenda democrática atualmente?

Para tal empreitada, o nosso objetivo é: identificar, a partir de metadados e ranqueamento algorítmico, a cobertura midiática da viagem do atual presidente do Brasil a Portugal e as iniciativas de se manter a estabilidade democrática. Como objetivos específicos ressaltamos: (i) caracterizar a posição destes dois países lusófonos, face aos ataques à democracia, promovidos pela mídia brasileira e portuguesa; (ii) identificar as condições de produção de discurso que aproximam/distanciam Norte (Portugal) e Sul (Brasil) global; e (iii) refletir sobre a contribuição do Brasil e de Portugal para pautar a agenda democrática mundial.

Nosso referencial teórico está orientado para os estudos de mídia, comunicação política e de consumo digital. A análise de mídia tem como *corpus* as matérias produzidas e distribuídas no dia 25 de abril nos dois países. A seleção foi feita por *ranking* com as notícias

* Investigadora da Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

** Investigadora da Universidade Católica Portuguesa

¹ BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RSM4WMJtPJ8>. Acesso em: 30.abr.2023.

² Proveniente do latim *media*, na variante linguística do português europeu usa-se *media* e *médias* para referir-se aos meios de comunicação social, o artigo, entretanto, foi escrito na variante do português do Brasil, utilizando as palavras *mídia* e *mídias*.

que aparecem em destaque no portal de buscas Google (.br e .pt). Na sequência, distinguimos o conteúdo por relevância algorítmica e engajamento. E, finalmente, o mapa construído a partir da posição dos dois países lusófonos, nos permite indicar a relevância do conteúdo desses países na agenda democrática mundial e suas principais contribuições para “falar, viver e pensar no século XXI”³.

Conceito de “democracia” para o século XXI

As eleições de 2022 – presidenciais no Brasil e parlamentares em Portugal – foram orientadas por um cenário polarizado em que as redes sociais foram destacadamente impulsionadoras no retrocesso democrático em todo o mundo (Freedom House, 2022)⁴. A apropriação das tecnologias de comunicação e informação pela extrema-direita, uma combinação da direita extrema e da radical, segundo Cas Mudde (2004), subverteram o jogo político e fomentaram uma inédita polarização constituindo um circuito paralelo de conteúdo subserviente e acrítico (Castro; Oliveira, 2023).

Não é por acaso que vemos surgir no cenário midiático brasileiro e na cultura audiovisual global, produtoras como a Brasil Paralelo⁵, cuja denominação evoca um involuntário autorretrato (Rocha, 2021). Redes sociais *online*, plataformas e algoritmos fazem parte desse novo processo de (des)institucionalização e crescente mercantilização do fazer político de cunho populista que vimos eclodir no país e que escalaram para uma violência inimaginável. Um dos exemplos modelares é o caso dos atos antidemocráticos que resultaram na invasão e destruição dos prédios da capital do Brasil, da Praça dos Três Poderes, em Brasília, em 08 de janeiro de 2023. Ao traçarmos um mapa da cobertura midiática desse episódio a partir do agenciamento sociotécnico, observamos um ecossistema de desinformação que solapa o debate político (Oliveira; Castro, 2023).

Importante darmos um passo atrás para olharmos o papel desempenhado pela mídia na chamada “desdemocratização” (Cunha, 2015), em que a questão da “corrupção política” ganhou visibilidade sobretudo nos países do Sul da Europa. O contexto é uma clara referência aos países do Sul Global, onde preferencialmente estão caracterizadas as classes políticas “corrompidas” e a imagem da ineficiência financeira e problemas econômicos. Antes mesmo

³ O resumo deste artigo foi apresentado no Congresso Internacional Falar, Viver e Pensar no Século XXI, 27 e 28 de novembro de 2023, Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa.

⁴ Report. Disponível em: www.freedomhouse.org. Acesso em: 30.abr.2023.

⁵ Disponível em: www.brasilparalelo.com.br. Acesso em: 30.abr.2023.

da emergência e protagonismo das redes sociais e dos algoritmos, a mídia *mainstream* desempenha um papel crucial, repetindo à exaustão o discurso dominante da «inevitabilidade das medidas e da responsabilidade individual no colapso dos países» (Cunha, 2015, p. 37).

Isto não significa que a denúncia e a desocultação destes ilícitos pela mídia deva ser desconsiderada, visto que constituem um serviço prestado à democracia, entretanto, como salienta Cunha (2015), são os procedimentos de agenciamento, que atribuem maior proeminência, destaque ou relevância a determinados temas ou atores políticos, que facilitam a percepção da opinião pública em relação à qualidade dos representantes “corruptos” da democracia. A estas práticas da cobertura midiática que reforçam a polarização, que Frank Esser (2016) chama de populismo pela mídia, ressaltando uma influência não intencional causada pela própria mídia.

A crise das dívidas soberanas na Europa marca o início deste processo, em que os meios de comunicação, nomeadamente os jornais econômicos e financeiros anglo-saxónicos (Cunha, 2015), promoveram um discurso sobre as dívidas dos estados do Sul da Europa, fundados em discursos, argumentos e vocabulário neocolonial, racista e xenófobo. Portugal, Itália, Grécia e Espanha⁶ foram o foco da distinção por parte dos países ricos europeus, evocando anátemas morais de reprovação. Em outras palavras, foram apontados como menos europeus em função de suas características culturais e hábitos ancestrais como “preguiça”, “laxismo”, “ineficiência” ou, ainda, “pouca produtividade”. Ademais, o conceito de produtividade instiga a ideia de democracia, fundada no papel do Estado como provedor de bens sociais mínimos e universais, para uma democracia fundada nos princípios do mercado, em que se legitima governos que gerem o interesse público nacional e local em proveito de interesses econômicos e financeiros internacionais:

Os discursos dos media informativos, mas não só, tendem a generalizar e classificar todo o setor público como ineficiente e corrupto – para o que contribui a denúncia de inúmeros casos de corrupção política – ao mesmo tempo que exaltam as virtudes dos setores empresariais e financeiros, ignorando as suas atividades corruptoras e as suas reivindicações neoliberais cada vez mais extremadas (Cunha, 2015, p. 47).

A construção da imagem de “falência” das democracias nacionais, a partir da visibilidade e tratamento conferido ao termo “corrupção”, destacadamente a “corrupção política”, nos ajuda a traçar o caminho que nos leva ao continente americano. Surgem

⁶ Esses países fazem referência a sigla PIGS, e a que mais tarde foi acrescentado outro I (Irlanda) (Cunha, 2015, p. 42).

lideranças políticas que, na prática, negam as formas partidárias existentes e alteram de forma profunda a ordem política nacional e mundial.

Donald Trump, nos Estados Unidos, e Jair Bolsonaro, no Brasil, são expressões significativas de uma ordem (ou de um caos) pós-liberal. Na raiz desse novo panorama político está o colapso gradual entre representação e governança, a ruptura entre cidadãos e governo (Castells, 2018). Na prática, há uma captura da participação direta (cidadania) pela política representativa (voto). Compreendemos que sem a instituição do “parlamento” torna-se impossível o ato de governar, mas é preciso democratizar o parlamento. Isso dirimiria a promiscuidade entre os poderes executivo e judiciário. A escolha da representação não se pode limitar àquelas opções que já se encontram enraizadas nas instituições e nos interesses privados criados na sociedade. Nesse vácuo – em que pesa um ordenamento econômico e social neoliberal – a política se profissionaliza, «e os políticos se tornam um grupo social que defende seus interesses comuns acima dos interesses que eles dizem representar» (Castells, 2018, p. 10), forma-se uma classe política que, com honrosas exceções, transcende ideologias e cuida de seu oligopólio.

Importa refletirmos neste trabalho sobre o aumento da circulação dos discursos extremistas, ao mesmo tempo em que vemos o declínio das expressões democráticas e liberdade de expressão (Freedom House Report, 2023)⁷. Nas eleições parlamentares de 2022, tanto no Brasil quanto em Portugal, a circulação de mensagens entre as redes sociais e os noticiários televisivos moldaram as candidaturas políticas, principalmente na fase oficial da campanha.

Democracia, portanto, emerge no contemporâneo como um termo carregado de ambiguidades. A perversidade está na ideia de que o jogo democrático implica a imposição da vontade da maioria, em detrimento de todos os demais grupos (Rocha, 2021). Democracia significa mais do que apenas a regra da maioria. Significa criar condições equitativas para que todas as pessoas, independentemente das circunstâncias de seu nascimento ou origem, possam desfrutar do universal direito humano e participar na política e na governação. Ou seja, a essência da democracia é a pressuposição de igualdade (Racière, 2014; Rocha, 2021), atributo a partir do qual se desdobram idiosincrasias que não estão restritas à contemporaneidade (Williams, 2007).

O ódio à democracia não é um fenômeno novo, mas o sentimento antidemocrático atual traz uma versão mais perturbadora. O retrato que a extrema-direita faz da democracia

⁷ Freedom in the world. 2023. Report. Disponível em: www.freedomhouse.org. Acesso em: 30.abr.2023.

tem traços que eram atribuídos ao totalitarismo, defendendo só haver uma democracia boa, a que reprime a catástrofe da sociedade democrática. A única igualdade democrática possível, é a da reciprocidade mercantil.

A democracia, enquanto forma de governo no século XXI, encontra-se ameaçada por quatro fenômenos (Cunha, 2017): (i) as políticas neoliberais; (ii) os movimentos nacionalistas, (iii) a corrupção política e (iv) a mediatização das instituições democráticas e dos processos políticos. Consideramos que as alterações na atuação dos meios de comunicação «não só refletem, como contribuem, para as mudanças na democracia, promovendo a mediação das instituições e dos fenômenos políticos» (Cunha, 2017, p. 66). Faz-se necessário, portanto, problematizarmos a produção do discurso mediático incorporado a um ecossistema informativo enredado em plataformas e comunicação digital.

O papel da mídia: condições de produção do discurso midiático

O Índice Global da Paz (IGP, 2023)⁸, relatório produzido pelo Instituto de Economia e Paz (IEP), apresenta Portugal e Brasil em posições muito distantes de acordo com os seus respectivos níveis de (i) segurança e proteção social, (ii) extensão do conflito interno e internacional em curso e o (iii) grau de militarização. Dentre os 163 países analisados no relatório, Portugal encontra-se na 7^ª. posição, enquanto o Brasil na 132^ª. posição. Esse contexto torna-se relevante quando somado às atividades da mídia, partícipes do processo de desdemocratização em curso.

A mídia é entendida neste contexto como elemento central de ligação entre o sistema político e os cidadãos (Figueiras, 2019). A mediatização da cidadania e da política aponta para um debate incontornável sobre internet, redes sociais, participação política e democracia. É o que sugere Figueiras (2019) ao identificar que, embora a incorporação das plataformas de comunicação digital no exercício da cidadania tenha possibilitado o desenvolvimento de novos repertórios de ação, organização e mobilização política, isto não significa que a tecnologia mude necessariamente a forma como as pessoas pensam e agem em relação à política. Isto porque a mediatização da política pode ser entendida como a introdução de novas regras (midiáticas) às regras (políticas) já existentes. Em outras palavras:

Os meios de comunicação são uma condição necessária, mas não suficiente para explicar o processo de mediatização da política. A mediatização não está vinculada a uma tecnologia

⁸ O Global Peace Index (2023). Disponível em: <https://www.visionofhumanity.org/wp-content/uploads/2023/06/GPI-2023-Web.pdf>. Acesso em: 23.nov.2023.

particular de divulgação, a uma forma organizacional específica dos meios de comunicação, à expansão do sector dos media enquanto área de negócio, nem à proliferação de canais de comunicação (Figueiras, 2019, p. 38).

Esse entendimento vai de encontro ao que assevera Ferrara (2022) ao tratar a midiaticização para além do foco tecnológico, central nos debates rotineiros em torno da comunicação contemporânea. Não obstante, se a tecnologia *per si* não é capaz de inventar a realidade, ela possibilita a infraestrutura e as condições necessárias para a produção de discurso da comunicação, no qual as redes sociais emergem como elementos centrais de mídia (Cesarino, 2022). Ao olharmos para os fenômenos como extrema-direita, desinformação e democracia, faz-se necessário identificar primeiramente as mediações e as infraestruturas que as possibilitam.

Apesar das mediações que existem no ato de narrar “o real”, as pessoas consideram ter uma visão objetiva do mundo, a partir de tais relatos (Baccegá, 2007). Contudo, esse conhecimento do mundo, resulta de uma seleção dos fatos a serem divulgados e do ponto de vista sobre eles. Esse processo tem início com a mídia na opção de relatar determinado fato em detrimento de todos os outros fatos acontecidos. E se desdobra drasticamente com as redes sociais digitais e na velocidade dos fluxos dos sistemas sociotécnicos, acelerando o processo de mudança. A mudança envolve o acirramento da desconfiança dos usuários em relação às instituições democráticas, ao mesmo tempo em que estes usuários buscam formas alternativas de participação política. Trata-se, portanto, de um processo metonímico – a parte pelo todo – a partir do qual a edição do mundo torna-se a “realidade possível”.

A liberdade de imprensa é cada vez mais ameaçada pela polarização do cenário político contemporâneo, pelo estabelecimento de governos populistas (Figueiras, 2020) e pela ascensão de partidos que se situam nos extremos do espectro político. Neste sentido, as condições de produção do discurso midiático pressupõem um movimento em que a realidade social e a realidade midiática constituem fatores dinâmicos de conhecimento (Cunha, 2012). Uma análise detida da mídia pressupõe observar não apenas as mensagens/conteúdos veiculados pelos meios de comunicação, como também os contextos em que as empresas de comunicação estão inseridas, interpretando essas manifestações em função dos cenários de recessão financeira e as formas como a audiência ou os públicos consumidores negociam os sentidos (idem).

O fenômeno social da polarização política fomenta projetos jornalísticos que operam sob a lógica do particularismo e da exclusão. Redes de TV como a Fox News⁹ americana ou a

⁹ Site: <https://www.foxnews.com/shows/fox-news-live>

Jovem Pan¹⁰ brasileira, apresentam-se como modelares neste posicionamento ideológico-editorial. O trabalho destes veículos, particularmente no período eleitoral, apresentou como objetivo não “informar”, no sentido de representação de diversas visões ideológicas, sociais e culturais, e mais “confirmar” as manifestações de seus espectadores, em uma luta política comprometida com valores conservadores e de extrema-direita.

Ao nos depararmos com a comunicação como elemento construtor da realidade social e seus processos de transformação, a empiria mobilizada para este trabalho recai sobre as formas de interação digital, utilizando ferramentas de busca na internet. Trata-se de uma experiência de aprendizagem, uma vez que o conteúdo se apresenta tal qual definido por mecanismos algorítmicos e inacessíveis, o que torna o consumo desse conteúdo de certa forma naturalizado. Cada clique alimenta os algoritmos com dados e metadados. A não compreensão total ou parcial desse processo não é sinônimo de passividade, mas de “alienação digital” (Fuchs; Mosco, 2015). Nesse sentido, a midiatização pode ser considerada um elemento que nos permite estarmos conscientes de que somos cidadãos do mundo que habitamos e nos habita. Os processos midiáticos apresentam-se como processos interacionais de referência (Braga, 2006; Mattos et al., 2012) e passam a funcionar como “organizador principal da sociedade”.

[...] Um processo interacional “de referência”, em um determinado âmbito, “dá o tom” aos processos subsumidos – que funcionam ou passam a funcionar segundo suas lógicas. Assim, dentro da lógica da mediatização, os processos sociais de interação mediatizada passam a incluir, a abranger os demais, que não desaparecem, mas se ajustam (Braga, 2006, p. 11).

Os aparatos tecnológicos e operacionais de interação, disponibilizados por meio da midiatização crescente da sociedade, compõem a processualidade interacional social que caracteriza o que denominamos realidade, ou seja, a construção de vínculos, modos de ser, perfil social. Neste sentido, os laços entre linguagem e mundo, ou entre fatos discursivos e sociais são descritos neste artigo enfatizando as condições de produção e a intencionalidade desses discursos. Este fato torna-se ainda mais complexo quando potencializado pelas formas operadas na sua disseminação e circulação na internet.

Um dos exemplos de intencionalidade discursiva é a transformação de substantivos comuns em nomes próprios (Avelar, 2021), processo a partir do qual centra-se boa parte da tensão entre agentes políticos e econômicos. É o caso da expressão “lava a jato” transformada

¹⁰ Site: <https://jovempan.com.br/ao-vivo>

em “Lava Jato”¹¹. Não obstante, para entendermos o discurso político inserido na paisagem movente das redes sociais é necessário atenção a uma modulação particular, própria da internet, moldada nos últimos anos por conteúdo da extrema-direita.

O principal ponto de interesse parece ser não a verdade fatural, mas a interpretação tendenciosa de fatos a partir de pontos de vista, crenças e ideologias. A tecnologia que estrutura a internet produz certos tipos de sociabilidade que ganham outros contornos em perspectiva com a digitalização e algoritmização (Cesarino, 2020). Neste contexto, a arquitetura das plataformas e redes sociais, construídas, organizadas e distribuídas por oligopólios de mídia digital, está focada não mais em conteúdo, mas sim em estratégias comerciais que monetizam interações *online*.

De fato, estamos enfrentando uma mudança profunda nos sistemas de mediação que organizam – e reorganizam em novas bases – a produção de conhecimento nas sociedades contemporâneas (Cesarino, 2021). Conforme salienta Figueiras (2020), ao se questionar sobre o fenômeno do populismo ser um instrumento da mídia e das plataformas digitais, conclui que se de um lado os políticos populistas precisam da atenção da mídia, de outro, a mídia precisa de atores políticos que lhe permita articular noticiabilidade e viralidade.

Depreendemos que o papel da mídia continua relevante na ligação entre sistema político e cidadão. Contudo, ainda que seja necessário tratar a midiatização para além do foco tecnológico e compreendê-la em uma abordagem macro em que há prevalência dos processos sociais de interação midiatizada, o foco deixa de ser o conteúdo e passa para a comercialização dessas interações *online*. A captura e a monetização dos processos interativos em ambiente sociotécnico das plataformas e redes, ganham nova dimensão tanto na descontextualização quanto na recontextualização das mensagens, com implicações de sentido que esse fluxo acarreta. Em suma, pautar a agenda democrática nacional a partir de um fenômeno social mediático, como o caso da visita do presidente Lula a Portugal, pressupõe observar a intencionalidade dos discursos midiáticos, e, concomitantemente, as condições de produção e controle dos seus conteúdos disponibilizados na internet.

¹¹ O nome “Lava Jato” foi dado a uma força-tarefa iniciada em março de 2014 e ficou conhecida como a maior investigação sobre corrupção já feita no Brasil. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/entenda-a-operacao-lava-jato/239374690>. Acesso em: 30.abr.2023.

Contribuição do Brasil e de Portugal para pautar a agenda democrática nacional

Os dados para esta análise qualitativa foram coletados a partir da ferramenta Google Notícias (.br e .pt). A seleção foi feita por *ranking* com as primeiras dez notícias que aparecem no portal de buscas. Ressalta-se que pesquisar dados de internet e redes sociais é um desafio, pois os dados são por vezes disponibilizados pelas próprias empresas, de todo modo, de acordo com o relatório sobre uso de internet e redes sociais da We Are Social 2023¹², a ferramenta de busca mais utilizada em ambos os países é o Google, com preferência marcante perante concorrentes como Bing, Yahoo e demais. Em Portugal, 94,3% dos usuários de internet e 96,1% dos usuários de internet no Brasil, preferem a utilização do Google para pesquisar, indicando a relevância da plataforma para a pesquisa acadêmica.

Dentre os temas e motivações para utilizarem ferramentas de busca na internet, encontrar informação (*finding information*) é o principal motivador para usuários de ambos os países: 80,5% dos usuários, em Portugal, e 77,6% dos usuários no Brasil. Sabe-se que buscar informação não é sinônimos direto de buscar notícias, mas quem utiliza ferramenta do Google notícias, sim, está em busca de sites e fontes primárias de notícias.

Ressaltada ainda que a ferramenta de pesquisa do Google é específica para cada país, no caso do Brasil utiliza-se www.google.com.br e em Portugal, www.google.pt. Isso importa, pois cada país apresenta resultados diferentes de acordo com as interações algorítmicas de cada região e todos os usuários geram informações ao utilizarem e interagirem nos mecanismos de busca e nas redes sociais (Pariser, 2012).

O termo utilizado para a pesquisa foi “Lula visita Portugal 2023”, no dia 1º. de setembro de 2023. Após digitar o termo na área de pesquisa do Google, foi utilizado o filtro das notícias na aba “notícias”, nas datas do dia 25 de abril ou próximas. A escolha da data foi estratégica, por representar a primeira viagem a um país lusófono do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em seu terceiro mandato, iniciado oficialmente em janeiro de 2023.

Para análise foram consideradas as dez primeiras notícias ranqueadas na primeira página de resultados. As notícias foram organizadas em um quadro indicando as categorias de: país da publicação, título da notícia, data de publicação, hora, veículo, recursos imagéticos, país da mídia, caderno ou seção. O veículo e o país da mídia permitem analisar a dominância da narrativa, quem a detém em cada país. Os recursos imagéticos permitem perceber os novos

¹² We Are Social. Digital Portugal (2023). Disponível em: <https://pt.slideshare.net/DataReportal/digital-2023-portugal-february-2023-v01> e Digital Brasil (2023). Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-brazil>. Acesso em: 23.nov.2023.

recursos midiáticos utilizados na construção das narrativas, bem como o caderno ou seção. O resultado da coleta e análise desses dados informa as condições de produção do discurso e sua intencionalidade. Abaixo um quadro-resumo (Tabela 1) como modelo utilizado para a análise das notícias:

Tabela 1 – Modelo de Análise

CONCEITOS	DIMENSÕES	COMPONENTES	INDICADORES
Cobertura Mediática	País de Publicação/ <i>Media</i>	Característica Meio/Caderno e Sessão	Empresa/Grupo
	Título/Manchete	Critérios de noticiabilidade/agendamento	Acesso
	Hora/Veículo	Rotina/Fonte	
	Recursos	Audiência	
Democracia	Comunicação e Política	Condições de produção	Cenário Político
		Tipo de discurso /intencionalidade	Agenda Política

Fonte: Baseado na análise de mídia (Cunha, 2012).

A análise das intencionalidades no interior do discurso de mídia, considerou as dimensões da comunicação e da política, expressas pela edição e construção de mundos, bem como as mudanças sócio-históricas e midiatização das instituições e processos políticos. Conjuntamente com as condições de produção desses discursos, modulados pela nova configuração digital e algorítmica, chegamos a três tipologias: (i) intencionalidade alta, em que pese as polêmicas como elemento condutor do discurso; (ii) intencionalidade neutra, voltada para discursos governamentais protocolares; e (iii) intencionalidade baixa, quando o destaque recai sobre os acordos bilaterais (Tabela 2).

Tabela 2 - Quadro com o resultado das análises

CONCEITO	DIMENSOES		COMPONENTES		INDICADORES	
Cobertura Mediatica	País de Publicação		Critérios de noticiabilidade		Empresa/Grupo	
	Portugal	Brasil	20% Governo	20% Governo	Agência Brasil	Agência Brasil
	Data Publicação		30% Noticiario BR	80% Noticiario BR	República Portuguesa	Brasil de Fato
	21 a 25 de abril	11 a 26 de abril	50% Noticiario PT		Presidência da República	G1
	Hora		Características do Meio		Público	Folha SP
	Manhã, Tarde e Noite	Manhã e Tarde	20% On/Off Line	20% On/Off Line	G1	Globo
	Recursos		80% On Line	80% On Line	Observador	Estado de Minas
	Texto e vídeo	Texto e audio	Rotina/Fonte		SIC Notícias	UOL
	País dos Media		Própria	Reuters	Folha SP	Folha SP
	3 do Brasil	0 de Portugal	Audiência		RTP	CNN Brasil
	Caderno Sessão		Internet	Internet	Diário de Notícias	Governo Brasileiro
	30% Política	50% Política			Acesso	
	Título/Manchete				90% Livre	70% livre
	Reaproximação diplomática	Reaproximação diplomática			10% paywall	30% paywall
	13 acordos bilaterais	Legado da visita de Lula a Portugal				
	Visita de Estado	Terceiro Mandato				
		Sombra de protestos e repercussão negativa de falas sobre Ucrânia				
	Visita de Estado	Domingo Livre				
	Cerimônia do 25 de abril	Momento em que o primeiro-ministro está enfraquecido e a extrema direita é ameaça				
	Visita de Estado	Protestos e paixões em visita a Portugal				
	Sombra de protestos e repercussão negativa de falas sobre Ucrânia	Visita de Estado				
	Agenda ensombrada por polêmicas	Terceiro Mandato				
	Negócios, reuniões, polêmicas e discurso no Parlamento	Cúpula luso-brasileira				
DEMOCRACIA	Comunicação		Condições de produção		Cenário Político	
	Mundo editado		Consumo e produção		Portugal	Brasil
	Construção do mundo		Linguagem e mundo: fatos discursivos e fatos sociais		Casos de corrupção no governo	Movimentos antidemocráticos
	Política		Modular particular próprio da internet		Agenda Política	
	Políticas neoliberais		Sociabilidade em perspectiva com a digitalização e algoritmização		Reaproximação Diplomática	
	Movimentos nacionalistas		Oligopólios de mídia digital: construção, organização e distribuição		Acordos Bilaterais	
	Corrupção política		Tecnologia cibernética e produção de conhecimento nas sociedades		Retomada da Democracia	
	Mediatização das instituições e dos processos políticos		Tipos de discurso/Intencionalidade			
			Portugal	Brasil		
			Alta 4	Alta 6		
			Neutra 3	Neutra 1		
			Baixa 3	Baixa 3		

Fonte: própria autora.

Destaque para o Brasil, com número significativo de matérias com alto grau de polêmica (6 de 10) e Portugal, com um número considerável de matérias neutras ou protocolares (3 de 10). Outra observação relevante foi o aparecimento de três veículos brasileiros no *ranking* dos dois países: Agência Brasil, G1 e Folha de SP. Vistos separadamente, no *ranking* português as três primeiras notícias são de canais institucionais: Agência Brasil

(canal associado ao governo brasileiro); República Portuguesa e Presidência da República. No Brasil, somente a primeira notícia é de um canal institucional, o da Agência Brasil, o restante, de redações privadas. Enquanto em Portugal as datas de publicação da notícia com o termo “Lula visita Portugal 2023” apontam o protagonismo dos jornais digitais, entre os dias 20 e 21 de abril, e os canais institucionais digitais, a partir do dia 22 de abril; no Brasil as datas de publicação aparecem de forma diversa: vão desde o dia 11 de abril, data da primeira notícia no jornal Folha de SP até o dia 26 de abril, com um panorama sobre o legado da visita do presidente do Brasil em terras portuguesas.

O canal de notícias “Agência Brasil”, único que aparece em primeiro lugar no *ranking* dos dois países, publica a manchete “Lula é recebido na Assembleia da República e encerra visita a Portugal” no dia 25 de abril¹³, considerada uma data histórica em que se comemora o fim da ditadura salazarista e o início do regime democrático em Portugal. O canal é uma iniciativa da Empresa Brasil de Comunicação (EBC)¹⁴, criada em 2007 com o objetivo de construir um modelo público de radiodifusão, gerindo emissoras de televisão, de rádio e agências de notícias. Essa recorrência da notícia nas duas plataformas (PT e BR) do Google, demonstra a língua como uma variável importante na configuração dos mecanismos de busca.

No entanto, ao olharmos a proeminência das notícias brasileiras no *ranking* português (3 de 10), o mesmo não acontece quando analisamos as notícias portuguesas no *ranking* brasileiro: nenhuma foi encontrada. Portanto, os critérios de noticiabilidade podem ser separados em: (i) Portugal: 20% Gov., 30% News BR, e 50% News PT; e (ii) Brasil: 20% Gov., e 80% News BR. E, de forma complementar, ao analisarmos a permeabilidade das notícias em canais estrangeiros, o acesso a elas também pode ser um fator considerável: em Portugal 90% do acesso das matérias apareceu como livres e no Brasil, somente 70% deles contava com acesso liberado. Esse fator é um recorte importante, principalmente diante de um cenário político polarizado, em que as redes sociais modulam as narrativas e o fazer jornalístico transformou-se em editorial. Ao naturalizar mecanismos de repetição de discursos generalizantes e sem contestação, a mídia, tal qual os agenciamentos sociotécnicos, ajudam a moldar imagens de atores e instituições, colocando-os em determinados cenários e situações (Cunha, 2017). Neste sentido, promovem formas de pensar, ver e compreender o mundo e, sobretudo, “estados de espírito” (idem).

¹³ Ver mais sobre as comemorações dos 50 anos da Revolução dos Cravos (1974) em: <https://www.lisboa.pt/50anos25abril>. Acesso em: 23.jan.2024.

¹⁴ Disponível em: <https://www.ebc.com.br>. Acesso em 23.jan.2024.

Comparamos as palavras-chave de acordo com as análises das manchetes, em que se destacam a “reaproximação diplomática”, os “13 acordos bilaterais” e a “entrega do Prêmio Camões” à Chico Buarque. O músico, dramaturgo e escritor brasileiro, vencedor da 31ª. edição do prêmio em 2019, não pode celebrar a premiação na data, pois o ato de entrega não foi assinado pelo então presidente Jair Bolsonaro¹⁵. Outras duas notícias merecem destaque: a primeira é a “polêmica em relação ao (possível) discurso (do presidente brasileiro Luís Inácio Lula da Silva) na cerimônia do dia 25 de abril (no parlamento português)” e a segunda é a “repercussão negativa as falas do presidente Lula sobre a Ucrânia”. As duas manchetes visibilizam as condições políticas polarizadas em ambos os países. Imagens dos cartazes carregados por apoiadores do ex-presidente brasileiro Jair Bolsonaro e incentivadores do partido de extrema-direita “Chega”, pedindo a prisão do presidente Lula e acenando para a violência e o autoritarismo, projetam a dimensão de uma crescente desestabilização política e de uma fragilidade democrática.

Considerando os resultados obtidos a partir de um termo bastante específico, qual seja, a visita de Lula a Portugal, apenas um veículo brasileiro, dentre os considerados para análise, o jornal Estado de Minas, noticiou a manchete “Visita do presidente Lula a Portugal ocorre no momento de ebulição no país”. Embora a matéria apresente frases duplicadas, destacando uma clara despreocupação com o conteúdo transmitido, esse foi o único veículo que falou em “enfraquecimento do primeiro-ministro” português, membro do Partido Socialista, e a “ameaça da extrema-direita” no cenário político do país. E, em conformidade com as imagens dos cartazes, o canal de notícias brasileiro UOL, apareceu com a manchete: “Lula provoca protestos e paixões em visita a Portugal”. Opositores do presidente Lula consideraram sua visita ao Parlamento português no dia 25 de abril como hipócrita, enquanto os apoiadores saudavam-no como o guardião da democracia no Brasil. O UOL é um veículo eminentemente digital que ganhou destaque nos últimos anos pelo seu conteúdo de entretenimento, consolidando-se como canal popular em território nacional. É um canal que apresenta manchetes com alto teor de polêmica, o que garante a sua posição destacada no *ranking*.

O termo “paixão” não por acaso, sinaliza o sentimento emergente nas eleições brasileiras de 2022, em que a vitória da esquerda, representada por Lula da Silva, transformou-se em uma calamidade para conservadores e suas ideias sobre moralidade e religião (Alves et al.; 2023).

¹⁵ Nota da Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2023-04/chico-buarque-recebe-premio-camoes>. Acesso em: 23.nov.2023.

Importante não perder de vista que a desinformação, no interior do jogo de narrativas que perfazem o cenário político, é uma variável significativa entre os partícipes desse processo, incluindo sociedade civil, empresários, jornalistas, pesquisadores e políticos. São agentes e figuras complexas tentando intervir neste cenário, demonstrando que plataformas sozinhas não são os atores centrais no processo de combate à desinformação (idem). Pensar a condição de produção e consumo do discurso de mídia é um passo importante para caracterizarmos a edição da realidade, composta pelo avanço da digitalização e da modulação feita por meio dos algoritmos (Zuboff, 2020), e, ainda, pela escolha e uso da linguagem que constrói mundos, ou seja, o confronto entre os fatos discursivos e os fatos sociais.

Finalmente, a sociabilidade em perspectiva com a digitalização e algoritmização passa pela construção do conteúdo em rede sociais, mas, principalmente, pela sua organização e distribuição pelos oligopólios midiáticos digitais, que monetizam as interações *online* e influenciam a produção de conhecimento na sociedade. Ao identificar as condições de produção do discurso que aproxima e distancia Norte e Sul global, a diferença parece pequena em se tratando de democracia. Tendemos a compactuar com os estudos de Cunha (2017), que conjuga países diferentes, tais como Sul da Europa, Países do Leste da Europa ou, ainda, países da América Latina ao designá-los como democracias em fase de consolidação¹⁶, em que procedimentos “democráticos” estão sob pressão e escrutínio constante, na medida em que a solidez e a qualidade das instituições é moderada. A lógica midiática (sua gramática, formatos, conteúdos, prioridades, ritmos) e o seu potencial de alcance (digitalização e algoritmização) reflete e refrata a democracia e a política, nomeadamente a organização do sistema político, o funcionamento dos partidos e a personalização da política.

Considerações finais

O mapa empreendido a partir da empiria nos dois países lusófonos indica pouca relevância do conteúdo desses países na agenda democrática mundial. Na amostra utilizada para este artigo, a questão da democracia é eclipsada por polêmicas que fomentam a polarização. Em outras palavras, a aproximação diplomática entre Brasil e Portugal é apresentada de forma protocolar, esvaziando de teor político as iniciativas de avanço da democracia.

¹⁶ A autora apresenta de uma forma genérica três tipos de democracia: as democracias maduras, democracias em fase de consolidação e processos de abertura à democracia. A primeira, distingue-se pela solidez e qualidade das instituições e a última pela cumprir as exigências mínimas formais de democracia, tais como processos eleitorais e enquadramentos legais, tutelados ou emoldurados por regimes autoritários (Cunha, 2017, p. 70).

O jornalismo, edificado, sobretudo no Ocidente, como uma instituição central na garantia de qualidade dos regimes democráticos, perde credibilidade no atual sistema econômico-político do tipo neoliberal e pela tecnologia que estrutura a internet e as redes sociais em perspectiva com a digitalização e algoritmização. De forma consequente, a mídia, na busca por espaço de comunicação e mercado com as plataformas e redes digitais, estão cada vez mais orientada para o mercado e menos para as relações com o sistema político.

O processo atual de produção, circulação e consumo de notícia e informação torna-se ainda mais complexo quando é atravessado pela tecnologia digital, como é o caso da emergência dos algoritmos e do que convencionou-se chamar de “aprendizado de máquina” (*machine learning*) e sua produção de conteúdo generativo. A análise sobre a cobertura midiática, incluindo a que destacamos neste trabalho, não trata somente da “edição” dos fatos que permeiam as relações entre os poderes políticos, mas principalmente, da “fruição” deste conteúdo, contemplando seu potencial de alcance e frequência, suportado pelas plataformas digitais e seus mecanismos de concentração e gestão de dados. A *práxis* jornalística, responsável pela cultura pública, ou seja, informar sobre questões de interesse público, deixa de ter prevalência em um modelo de negócio midiático, em que a infraestrutura de dados é gerada pela dinâmica da audiência, em um sistema que se organiza em rede.

O foco sai do conteúdo, e volta-se para as estratégias comerciais que monetizam interações *online*. A desintermediação dos veículos jornalísticos possui vínculo estreito com formas emergentes de reintermediação por meio de plataformas privadas de informação e comunicação. Perdemos, de certa forma, nossa autonomia. Isto porque, em um mercado altamente competitivo, veículos que não estiverem integrados em conglomerados midiáticos de grande expressão comercial, terão seus espaços de visibilidade limitados, uma certa repetição das práticas das mídias *mainstream* de televisão, rádio e jornais. O pluralismo de perspectivas passa a ser moldado conforme nossas interações no ambiente digital. E quando este ambiente se torna o principal território de busca de informação, as nossas escolhas ficam condicionadas ao que nos é dado a ver, ironicamente, diferente do que se acreditava que nos proporcionariam o acesso digital, que daria liberdade de acessar o que se deseja.

Refletir sobre a midiatização para além do fator tecnológico exige um esforço de retomar o sentido político das relações sociais. A diversidade de vozes tornou-se uma questão central para viver e pensar o século XXI, principalmente quando a centralidade dos negócios dos veículos de mídia está nos interesses e na interação da audiência e, por conseguinte, na capacidade de monetização da notícia. Trata-se de uma experiência de aprendizagem. A

mediatização ou os processos midiáticos, entendidos enquanto processos interacionais de referência, talvez nos auxilie na construção do mundo em bases democráticas.

Referências bibliográficas

- ALVES, M.; GROHMAN, R.; RECUERO, R.; TAVARES, C. (2023). Disinformation and 2022 elections in Brazil: lessons learned from South to South context. INCT em Disputas e Soberanias Informacionais. Disponível em: <https://inctdsi.uff.br/2023/11/15/disinformation-and-2022-elections-in-brazil-lessons-learned-from-a-south-to-south-context/>. Acesso em: 21.jan.2024.
- BRAGA, J. L. (2006). Mediatização como processo interacional de referência. *Animus*. Santa Maria, RS: UFSM, v.V, n.2, jul-dez, p. 9-35.
- CASTELLS, M. (2018). Ruptura: a crise da democracia liberal. Rio de Janeiro: Zahar.
- CASTRO, G. G. S.; OLIVEIRA, A. L. (2023) #Desinformação, #Negacionismo e #Antidemocratização: glossário político do Brasil de 08 de janeiro de 2023. In.: *Journal of Latin American Communication Research*, vol. 11(1). DOI: <https://doi.org/10.55738/journal.v11i1p.18-33>.
- CESARINO, L. (2021). Pós-verdade e a crise do sistema de peritos: uma explicação cibernética. *Ilha*, Florianópolis, 23(1), p. 73-96. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2021.e75630>.
- _____. (2022). O avesso do mundo: verdade e política na era digital. São Paulo: Ubu.
- CUNHA, I. F. (2012). *Análise dos Media*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- _____. (2015). Da “desdemocratização” da Europa: democracia, media e corrupção política. *Intercom, Ver. Bras. Ciênc. Comunicação*. 38(1). DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-5844201512>.
- _____. (2017). Democracia e corrupção política mediatizada. In.: MOREIRA, A.; ARAÚJO, E.; SOUZA, H. (Eds). *Comunicação e Política: tempos, contextos e desafios*. Braga: CECS, 65-59.
- FIGUEIRAS, R. (2019). A mediatização da cidadania e da política. In: CABRERA, A.; SANTOS, C. A. S.; FIGUEIRAS, R. (Eds). *Media: poder, representação e epistemologias*. Coimbra (PT): Coimbra University Press, p. 33-46.
- _____. (2020). Populismo: um instrumento dos media e das plataformas digitais? *Relações Institucionais*, p. 27-40. DOI: <https://doi.org/10.23906/ri2020.67a03>.
- FUCHS, C.; MOSCO, V. (orgs). (2015). *Marx in the Age of Digital Capitalism*. Leiden, Boston: BRILL.
- HIGHFIELD, T. (2016). *Social media and everyday politics*. Polity.
- MATTOS, M. A. et al. (orgs.). (2012). *Mediação & Mediatização*. Brasília: EDUFBA, Compós.
- NOBRE, M. (2022). *Limites da democracia: de junho de 2013 ao governo Bolsonaro*. São Paulo: Todavia.
- OLIVEIRA, A. L.; CASTRO, G. G. S. (2023). Media and Democracy in Brazil: advances and setbacks since the 2022 presidential elections. In.: CUNHA, I. F. et al. (Orgs.) *Media, Populism and Corruption*. Coleção ICInova. DOI: <https://doi.org/10.34619/pxe6-rjvn>.
- OMENA, J. J. (2019). O que são métodos digitais? Em *Métodos digitais: Teoria-prática-crítica* (p. 5–18). ICNOVA.
- RANCIÈRE, J. (2014). O dissenso. In.: NOVAES, A. (Org.) *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras.

- ROCHA, João Cezar de Castro. (2021). Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político. Goiânia, Caminhos [e-book].
- SCHROEDER, R. (2018). Social Theory after the Internet: Media, Technology, and Globalization. UCL Press. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctt20krxdr>.
- WILLIAMS, R. 2007. Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo.
- ZUBOFF, S. (2020). A era do capitalismo de vigilância: A luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Intrínseca.

A utilização do aplicativo TikTok para o ensino de língua portuguesa na educação básica

Uma análise multimodal

ROSELI WANDERLEY DE ARAÚJO SERRA^{*}

ROBERTA VARGINHA RAMOS CAIADO^{**}

Introdução

Em 13 de março de 2020, o mundo mudou; nenhum professor foi preparado para o ano em curso que estava apenas começando. Uma mudança geral aconteceu no mundo em todas as áreas da vida humana à luz de uma pandemia global sem precedentes. Na educação não foi diferente, a natureza de dominar rapidamente a aula virtual com pouco ou nenhum treinamento sobre como fazê-lo.

Olhando para o setor da educação em geral e, para fins dessa pesquisa, para o ensino de Língua Portuguesa (LP) em particular, observamos que em face do ensino remoto compulsório, novas metodologias fizeram-se necessárias, e trouxeram mudanças também nos gêneros em sala de aula e no gênero aula.

Percebemos também, na nossa prática, que muitos professores, através da busca por inovação, além da criatividade, encontraram no nicho das aulas remotas, novas formas de recriar o gênero aula através de novas estratégias e recursos digitais, a fim de conseguir maior engajamento dos seus alunos e alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

A ideia desse estudo surgiu a partir de verificações de problemáticas em relação ao ensino e à aprendizagem de LP e as novas abordagens usadas por professores e alunos a fim de otimizar esse processo a partir do ensino remoto compulsório, causado pela pandemia a partir de março de 2020.

Dentre as novidades trazidas pela tecnologia digital, principalmente no ano de 2020, está o gênero aula no TikTok um gênero novo, multimodal, e que trouxe de volta o conceito de NANO ensino e NANO aprendizagem, ou seja, instruções curtas através de pílulas de aprendizagem, para aprendizados curtos em diversas disciplinas, incluindo a Língua Portuguesa.

^{*} Doutoranda da Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

^{**} Investigadora da Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Nesse cenário, professores têm abraçado a ideia de trabalhar vídeos curtos do TikTok, produzidos por eles próprios ou por outrem, como proposta pedagógica através da rede social digital TikTok. Essa nova proposta está se transformando em recurso de apoio para o que chamaremos, neste estudo, de gênero aula, um gênero emergente.

Neste trabalho, propomo-nos a refletir sobre o gênero aula no TikTok, o nosso objeto de estudo. Como trabalharemos com a rede social digital TikTok, a multimodalidade e a semiótica social serão basilares para o nosso trabalho.

Para a análise das questões multimodais no ecossistema TikTok, fundamentamo-nos nos estudos de Kress e Van Leeuwen (1996), que atestam que as relações entre imagens e palavras, devido ao seu potencial do modo visual, pode ser um grande facilitador da aprendizagem. Para a análise do gênero aula na plataforma mediática social, denominada TikTok se faz necessário analisar à luz da multimodalidade e da semiótica social, uma vez que o TikTok tem servido de suporte para vários gêneros, incluindo a aula, o comércio e a política, entre outros.

Na primeira seção, trataremos a respeito de uma abordagem teórica sobre os gêneros como ação social e a transmutação do gênero aula desde a aula presencial até o gênero aula no TikTok e do TikTok como suporte para o gênero aula.

Na segunda seção, trataremos das questões relativas ao TikTok como suporte multimodal para o gênero aula. Em seguida, trataremos brevemente da metodologia, da análise do corpus, baseado nos Gêneros Discursivos e na Carnavalização Bakhtiniana e na multimodalidade e partiremos para as considerações finais.

Uma abordagem teórica sobre os gêneros discursivos e sobre a carnavalização bakhtiniana

Nas últimas duas décadas, o termo gêneros tem encantado inúmeros profissionais nas áreas da pesquisa e da pedagogia. Gêneros é um conceito que despertou grande interesse em várias áreas e disciplinas, como linguística aplicada, literatura, artes e mídia, seja em contextos de primeira ou de segunda língua. Educadores, acadêmicos e designers de currículo, por exemplo, dependem do gênero para desenvolver práticas em suas áreas de atuação.

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Assim, observamos que gênero e enunciado estão diretamente correlacionados nos postulados bakhtinianos, tanto que, ao conceituar gêneros, afirma tratar-se de [...] tipos relativamente estáveis de enunciados (Bakhtin, 2016, p. 279 e 302).

Ao considerar as contribuições de Bakhtin, o gênero passa a ser concebido a partir de uma perspectiva discursiva que enfatiza o processo interativo inerente às atividades enunciativas, mediado pela inter-relação de posições sociais, pelas intenções dos enunciadores e pelas finalidades específicas de cada esfera, conforme destacado por Rojo (2015, p. 196), que o define como um objeto discursivo ou enunciativo. Bakhtin (2016) caracteriza os gêneros como enunciados compostos por conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional. Bezerra (2017), que adota a compreensão holística do gênero postula: «A rigor, é possível afirmar que os gêneros efetivamente são tanto discursivos quanto textuais, decorrendo disso que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhes são constitutivas» (Bezerra, 2017, p. 32).

Para fins desse estudo traremos Bakhtin (2016), que postula sobre a transmutação dos gêneros, uma vez que focaremos no gênero aula e na sua transmutação até o gênero aula no TikTok. Segundo Campos (2016, p. 127):

Bakhtin, filósofo da linguagem, «[...] propõe um estudo da linguagem na condição de atividade comunicativa, não comprometida somente com forma ou classificação, mas como um campo interativo formado por gêneros de diferentes áreas da atividade humana». Logo, continua a autora, «[...] ao abordar os signos verbais, seja na sua dimensão oral ou escrita, a orientação para o outro e o diálogo entre consciências estabelecem como elementos indispensáveis aos estudos da linguagem».

Por meio das palavras de Campos (2016), entendemos que a linguagem, na perspectiva bakhtiniana, é elemento fundamental na interação entre sujeitos social e historicamente situados. Em outras palavras, o sujeito se constitui na e pela linguagem, por meio da interlocução que estabelece com o Outro.

É importante reforçar que entendemos o gênero aula no TikTok como um gênero transmutado da aula presencial. Segundo Zavan (2012), quando Bakhtin emprega o termo transmutar, fá-lo para falar da transformação pela qual os gêneros primários passam ao serem inseridos nos gêneros secundários. Para o linguista russo, os gêneros primários (gêneros simples) são os ligados ao diálogo, à comunicação verbal espontânea, aos âmbitos da ideologia do cotidiano; e os secundários (gêneros complexos), os que resultam de comunicação cultural mais elaborada, principalmente escrita, ligados aos âmbitos dos sistemas ideológicos constituídos. Com base nessa distinção, afirma Bakhtin (2000, p. 281):

Os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios.

Ancorados no que diz o autor, entendemos a transmutação como um processo constitutivo dos gêneros, já que nenhum gênero, quer seja primário, quer secundário, permanece inalterável no curso de suas manifestações. Há, por esses motivos, uma estreita sobreposição entre a história da sociedade e a história dos gêneros do discurso. Se a sociedade se transforma, transformam-se, também, os gêneros, não importando de que natureza sejam.

Em nossa concepção, gênero é uma prática realizada pelas pessoas por meio da linguagem, mas não se limita exclusivamente aos traços linguísticos. No contexto de nosso projeto, adotamos a perspectiva de Bakhtin (2016), que discute a transformação dos gêneros, focalizando especialmente o Gênero Aula e sua evolução para o Gênero Aula no TikTok.

Nesse contexto, os professores têm adotado a utilização de vídeos curtos do TikTok, produzidos por eles mesmos ou por terceiros, como uma ferramenta pedagógica, assumindo uma postura menos hierárquica em relação aos alunos. Consequentemente, o TikTok está se configurando como um recurso de apoio para o que denominamos, neste estudo, de Gênero Aula, um gênero emergente impulsionado pela rede social digital TikTok.

Entendemos que o gênero aula no TikTok é carregado de um discurso multimodal carnavalizado, carregado de múltiplas semioses atreladas à cultura e aos valores sociais que usam as metodologias ativas e ágeis para promover o ensino e aprendizagem adequados do século XXI. Sobre este assunto, Serra (2020, p. 204) advoga que:

[...] alunos gostam de tecnologia e as atividades multimodais são a porta do futuro. No século XXI, mundo moderno da era digital, também o ensino e aprendizagem fazem parte de uma teia de necessidades e de conhecimentos interconectados. Acreditamos, portanto, que os alunos sempre esperam algum tipo de componente online ou suporte digital como parte do curso a que estão atrelados.

Sobre os gêneros discursivos digitais, Marcuschi (2008, 2009) em suas obras resgata os pressupostos teóricos e as concepções de linguagem bakhtiniana – a língua como interação, trazendo uma aplicação prática dos gêneros textuais no ensino de línguas, especialmente, como denominou o autor – gêneros emergentes da era digital.

Quanto à Carnavalização, nossas categorias de análise serão fundamentadas em três elementos: o riso, o deslocamento e a consagração. A Carnavalização, termo introduzido por Bakhtin para descrever a representação da subversão ou inversão das estruturas de poder, mesmo que temporariamente, como é comum nas formas tradicionais de Carnaval, é considerada uma expressão da cultura popular nas concepções de Bakhtin.

Ele elaborou o conceito de Carnavalização a partir do Carnaval, argumentando que durante esse evento as pessoas se comunicam adotando uma segunda identidade na

comunidade, temporariamente liberando-se de suas identidades cotidianas. A praça do Carnaval é onde as identidades e os papéis sociais são invertidos, refletindo um mundo de cabeça para baixo, como era observado nas praças de mercado da Idade Média.

Segundo Clark e Holquist (1984), embora as formas carnavalizadas possam se manifestar na escrita ou em representações artísticas como cinema, pintura, escultura, entre outras, para Bakhtin era crucial que a própria obra também incorporasse o espírito do Carnaval. Em “Rabelais e seu mundo”, Bakhtin ilustra essa possibilidade ao empregar o humor, a sátira e o grotesco em todas as suas formas. Ele apresenta um universo no qual o comportamento social transgressor floresce sob a superfície da ordem social, que constantemente está em risco de ser subvertida.

A teoria carnavalesca tem sido adotada como um modelo e uma estrutura em diversos campos, incluindo comunicação, literatura e sociologia. De fato, o carnavalesco se manifesta em várias esferas, especialmente nas redes sociais, que refletem a vida social.

O Carnaval é uma manifestação permitida de travessura, uma vez que desafia as normas estabelecidas. As representações verdadeiramente carnavalescas perturbam o poder estabelecido sem reproduzi-lo. Da mesma forma, enxergamos o Gênero Aula no TikTok, juntamente com outras inovações no ensino e na aprendizagem, como um espaço de constante reinvenção e renovação. Assim como o Carnaval não reproduz o poder da ordem estabelecida, mas busca criar novas formas, as mídias sociais, incluindo o TikTok, funcionam como gêneros carnavalizados e multimodais.

Bakhtin (2010) aborda o riso e a carnavalesca em sua obra *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento* (2010). No capítulo 1, “Rabelais e a história do riso”, Bakhtin apresenta uma narrativa sobre as causas do riso ao longo das diferentes épocas, destacando como as interpretações de Rabelais foram influenciadas por essas mudanças. Bakhtin demonstra que o objeto de riso não é estático ao longo do tempo, e como isso afetou as interpretações das obras de Rabelais ao longo da história. Conforme Bakhtin (2010, p. 191):

O denominador comum de todas as características carnavalescas que compreendem as diferentes festas, é a sua relação essencial com o tempo alegre. Por toda parte onde o aspecto livre e popular se conservou, essa relação com o tempo e, conseqüentemente, certos elementos de caráter carnavalesco, sobreviveram.

Referindo-nos à nossa pesquisa sobre a Transmutação do Gênero Aula no TikTok, observamos que, da mesma forma que o Carnaval é caracterizado pelo espírito de possibilidades, renovação e desmantelamento de velhas formas em prol da criação de novas,

a Aula no TikTok contrasta com ideias pré-concebidas e convencionais, rejeitando a formalidade e a rigidez presentes na esfera do pensamento e da visão de mundo.

Ademais, ainda relacionando-se com nosso objeto de estudo, o Gênero Aula no TikTok, percebemos que, de acordo com Bakhtin (2018), o contexto em que toda linguagem está inserida a transcende para uma esfera diferente, liberando-a de todas as convenções verbais.

Essa linguagem se liberta das restrições das normas, da hierarquia e das proibições da língua comum, transformando-se em uma linguagem especial, mais informal e acessível, que atrai tanto alunos quanto professores na plataforma de mídia social TikTok, resultando em maior engajamento e aderência nas aulas.

Na próxima seção, refletiremos a respeito da mudança do gênero aula presencial para remoto e as mudanças trazidas: no tempo da aula, nas múltiplas semioses utilizadas nos gestos e falas utilizadas pelo professor, a fim de prender a atenção, motivar e engajar os alunos sem descumprir o conteúdo previsto no currículo escolar.

Do presencial ao *online*: a transmutação do gênero aula

Nesta seção, discutiremos a respeito do gênero aula e a sua transmutação do presencial ao *online*. Para tanto, faremos um rápido percurso histórico da transmutação do gênero aula no modelo presencial para o ensino remoto *online*.

Com a migração do ensino presencial para o remoto, o ensino e a aprendizagem sofreram mudanças no ambiente, no suporte e na aula. Não diferentemente, mudaram as aulas de LI e as suas abordagens. Segundo Leffa (2019, p. 14):

[...] não há como separar o uso da língua e seu ensino das tecnologias da informação e da comunicação. Essas tecnologias foram criadas em função da língua e existem para servi-la; as pessoas falam, ouvem, escrevem e lêem, fazendo tudo isso com mais intensidade, porque essas tecnologias existem. A tecnologia alimenta a língua e a língua alimenta a tecnologia, num verdadeiro processo de retroalimentação.

Entendemos que o gênero aula é um dos gêneros que vêm sofrendo modificações principalmente com rápido desenvolvimento das TDIC e seu uso, cada vez mais intenso, nas comunidades educativas de aprendizagem.

A noção de gênero expressa por Bakhtin deu base para a formulação de outros conceitos de gênero. Bakhtin também caracteriza os gêneros apontando que eles apresentam uma relativa estabilidade, de modo que há gêneros mais padronizados e estereotipados, ao passo que existem outros mais maleáveis, sendo que, para utilizá-los de forma eficiente, é

necessário que as pessoas os conheçam bem, no que diz respeito aos aspectos composicionais, estilísticos e temáticos. O teórico define os gêneros como enunciados, constituídos de conteúdo temático (assunto), estilo verbal (constituído pela linguagem típica de cada gênero e subjetividade do escrevente) e construção composicional (organização do gênero).

Para fins deste estudo, optamos também por utilizar o termo gêneros discursivos, uma vez que focaremos no gênero aula e na sua transmutação até o gênero aula no TikTok. Segundo Bakhtin (2016), os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, com determinadas regularidades em termos de conteúdo temático, construção composicional, forma de realização linguística (estilo), criado em um âmbito de atividade humana ou por uma comunidade discursiva. Os gêneros discursivos organizam nosso discurso, conforme postula Bakhtin (2016), e são muito eficientes na sala de aula para o ensino de línguas. Postula Bakhtin (2016, p. 11-12):

Os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Bezerra (2017, p. 302) refuta a tese da "tríade bakhtiniana" e postula que «[...] a análise de gêneros necessariamente precisa incluir vários outros aspectos além dos que se manifestam na superfície textual'». Forma composicional, conteúdo temático e estilo não vão muito além do produto textual.

Desse modo, Bezerra referenda a tese de Bazerman (2005, p. 23) sobre os gêneros:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.

Para o autor, gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras, suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

Defendemos que a migração do gênero aula presencial para o remoto refere-se aos diferentes formatos que esse gênero assume para desempenhar funções sociais que vão além do processo de ensinar-avaliar-aprender e ressalta suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Sob essas condições, compete ao professor de língua

criar oportunidades para que o aluno participe do processo de aprendizagem mais ativamente e, mediante estrutura e funcionalidade da aula e da atuação social dos seus atores, os objetivos de aprendizagem sejam alcançados.

Em se tratando da nossa pesquisa, entendemos que o gênero aula no TikTok está entre os diversos formatos do gênero aula e observamos que ele apresenta diferentes caracterizações, com vocábulos específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com o papel social que exerce no atual contexto, mesmo que para fins pedagógicos.

Dando continuidade ao nosso percurso, passamos para a modalidade da aula *online* com a presença de alunos e de professores interagindo em uma sala de aula virtual. O ensino *online* ocorre fora de uma sala de aula física, síncrona ou assincronicamente, e é facilitado pela tecnologia digital em plataformas como o Google Classroom, por exemplo.

Professores, principalmente os da Educação Básica, têm buscado diferentes recursos digitais para suas aulas, a fim de maximizar a motivação e o engajamento dos alunos com o intuito de promover uma aprendizagem mais efetiva.

A propósito, percebemos na nossa prática de mentora educacional, que a dificuldade de encontrar um formato de aula que não seja a mera transposição do presencial para o digital, um ano e meio depois do início da pandemia, ainda é um grande desafio para os professores.

Entendemos que o gênero aula é um dos gêneros que vêm sofrendo modificações, principalmente com o rápido desenvolvimento das TDIC e seu uso cada vez mais intenso nas comunidades educativas de aprendizagem. Mesmo antes da pandemia, o uso das TDICs já era presente em maior ou menor grau nas aulas presenciais. Igualmente, as aulas de Português tornaram-se parte das novas tendências digitais e encorajam os professores a pesquisarem o que é mais adequado e o que otimiza a aula para um melhor e mais efetivo aprendizado da língua portuguesa.

No que tange às aulas de LP, docentes atestam a dificuldade de concentração quando expostos a conteúdos de textos ou vídeos mais longos e menos participativos. É diante dessa falta de concentração que o aluno mais jovem recorre às redes sociais e às tecnologias digitais móveis (TDM) como um caminho, para estudar, aprender e trocar experiências de aprendizagem.

Com a repentina mudança da aula presencial para a remota, a pluralidade de linguagens associada aos usos de novas tecnologias, novos modos de interação têm surgido e consequentemente novas formas de aprender e ensinar. Os gêneros emergentes estão cada

vez mais ligados aos conteúdos de sala de aula. Diante desse contexto, percebe-se, mundo afora, o sucesso do gênero aula no TikTok, devido à quantidade de informações excessiva, recebida pelo público em geral, principalmente pela geração Z¹, o que dificulta a filtragem, curadoria e absorção do conteúdo.

No tópico a seguir, examinaremos as questões multimodais no TikTok como suporte multimodal para o gênero aula.

A rede social digital TikTok como suporte multimodal para o gênero aula

O TikTok é uma mídia social chinesa, fundada em 2018, com 800 milhões de usuários ativos em todo o mundo e cuja popularidade explodiu no ano de 2020 (Data Reportal, 2020) graças ao seu apelo para a viralização. De acordo com a agência de consultoria Data Reportal, cerca de um bilhão de vídeos são vistos a cada 24h.

Entre as várias tecnologias digitais disponíveis, os vídeos têm sido usados em aulas de LI e, já há muito tempo, chamam cada vez mais atenção de alunos e professores com o surgimento das mídias sociais e das plataformas de *streaming*, como a Netflix e os vídeos de curta duração, principalmente os do aplicativo TikTok.

Vídeos têm sido usados em aulas de LI como suporte para o gênero aula, nosso objeto de estudo, há muito tempo. Curiosamente, vídeos em sala de aula têm sido usados mais intensamente quando o ensino passou a ser remoto e híbrido, mas em modalidades mais curtas e com finalidades cada vez mais pontuais. O uso de microvídeos no Instagram, Loom e, principalmente, os do TikTok, dentre outras plataformas, têm tido cada vez mais adeptos.

Os vídeos curtos, também conhecidos como microvídeos, tornaram-se bastante populares e têm sido amplamente utilizados por professores e alunos em várias disciplinas e, por serem curtos, geram mais aderência e são de mais fácil assimilação. De acordo com Bobkina, Romero e Ortiz (2020), o uso de vídeos curtos ganhou uma posição de destaque no aprimoramento não apenas da recepção auditiva de alunos em geral e dos alunos aprendizes de uma segunda língua, estimulando as habilidades de produção ativa na sala de aula de idiomas.

¹ Definição sociológica para pessoas nascidas entre 1995 a 2010.

O TikTok tem se mostrado amplamente aceite pelo público jovem devido à sua abordagem curta, rápida, divertida e, portanto, engajadora e efetiva no processo de ensino e da aprendizagem da referida segunda língua.

Ademais, entendemos que o uso de TDM prepara os alunos para o mundo digital em que vivemos. No século XXI, habilidades digitais são essenciais, e ao incorporar essas tecnologias no ensino de línguas e história, os alunos desenvolvem competências que serão valiosas em suas vidas acadêmicas e profissionais no presente e no futuro. A esse respeito, postulam Caiado e Leffa (2017, p. 110):

A relevância do trabalho com as Tecnologias Digitais Móveis na escola, em favor de um novo paradigma educacional no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa, está na necessidade de pesquisas que investiguem esse processo em âmbito individual e colaborativo e como essas TDM medeiam a aprendizagem favorecendo o letramento digital e as práticas sociais contemporâneas. Entendemos que novos cenários educativos podem surgir a partir do uso pedagógico das TDM, caracterizados: (1) pela mobilidade do aluno e da aprendizagem; (2) pela portabilidade; (3) pela possibilidade de interação em diferentes contextos, promovendo o desenvolvimento das competências necessárias aos letrados digitais do séc. XXI.

A utilização de vídeos em sala de aula resulta no encontro de palavras, gestos e movimentos incomuns nas atividades de sala de aula e da rotina escolar. Para Moran (2008, p. 2), o vídeo é:

[...] sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços.

Podemos associar a fala do professor José Moran às multissemioses presentes nos vídeos: imagem, som, música, imagem em movimento, gestos, expressões faciais e cores. Do ponto de vista da semiótica e da multimodalidade, Santaella (1983) pontua que, enquanto a Linguística é a ciência que estuda a linguagem verbal, a Semiótica é a ciência de toda e qualquer linguagem, «[...] que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido». (Santaella, 1983, p. 1). Postula a autora:

[...] o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir

e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem.

A leitura de imagens está presente em diversas mídias sociais na internet e abrange vídeo, fotografia, livros de imagens e embalagens e jogos, entre outros. Segundo Santaella (2012), a imagem não é apenas ilustrativa, mas também traz informações importantes sobre o texto que o acompanha e pode estar presente, também, sem linguagem verbal como forma de interagir com o público. A compreensão dos códigos, para a compreensão das imagens, permite o acesso à alfabetização visual, levando os sujeitos a lerem imagens.

Cada vez mais nos encontramos em um ambiente multissemiótico/multimodal. Em relação ao TikTok um campo híbrido, poli e multissemiótico que envolve, seleção de conteúdo, usabilidade, atores, interlocutores, técnicas de som, imagens e imagens em movimento e paisagem sonora, entre outros, nos diz Barton e Lee (2015, p. 213):

Em primeiro lugar, embora seja importante que os professores em sala de aula aproveitem as oportunidades oferecidas pelas novas mídias, é fundamental empregar atividades que revelam o que os alunos estão fazendo fora da sala de aula, incluindo seus recursos de construção de sentido e suas atividades particulares de produção textual, bem como entender a natureza das práticas online.

É importante lembrar que os microvídeos e, portanto, o TikTok podem ser formados por múltiplas linguagens e, portanto, de múltiplas semioses. Santaella (2001) refere-se a outras semioses, como por exemplo, a linguagem e o pensamento, e nos diz que são divididos em três principais matrizes: a sonora, a visual e a verbal.

Semiótica social e multimodalidade

A semiótica social investiga os sistemas, princípios e recursos que as pessoas empregam para atribuir significado ao mundo ao seu redor. Essa abordagem analisa como as formações materiais são utilizadas para significar, ou seja, como as pessoas combinam formas e elementos materiais com significados. Reconhece-se que o material disponível (como pedra, luz, tinta, ar, músculos, etc.) pode ser manipulado e explorado de diferentes maneiras, apresentando possibilidades e limitações distintas na construção de sentido.

A Semiótica Social propõe que é viável descrever, em um nível mais abstrato, os princípios comuns subjacentes à atribuição de significado, considerando as semelhanças e diferenças entre diferentes formas de comunicação, como a escrita em papel, o desenho em um iPad e a interação em plataformas de videoconferência ou mídias sociais.

Foi em 1988 que Kress e Hodges publicaram a obra *Social Semiotics*, a qual, sugerimos, dialoga com Bakhtin ao apresentar uma nova perspectiva sobre a semiose humana, situando-a como parte integrante da construção social. Eles defendem que os significados são construídos por meio de textos, formas e práticas semióticas em todas as sociedades e em todos os períodos da história humana. Nessa visão, destacam a multimodalidade como uma área de estudo para investigar as formas contemporâneas de significação, incluindo todos os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação.

Kress (2010) define o conceito de modo meiótico como um conjunto de recursos moldados social e culturalmente para criar sentido. Ele categoriza o “modo” como um canal de representação ou comunicação para o qual anteriormente não havia uma designação abrangente. Exemplos de modos incluem a escrita e a imagem na página, estendendo-se à imagem em movimento e som na tela, bem como a fala, gestos, olhares e posturas na interação incorporada.

Com o papel crescente das tecnologias digitais na sociedade, a semiótica social tem despertado um interesse ainda maior. Isso levou ao surgimento do subcampo da tecnologia semiótica dentro da semiótica social, que investiga como as suposições, normas sociais e semióticas são incorporadas em *software* e outras formas de tecnologia digitais, e como são realizadas em práticas sociais que utilizam essas tecnologias.

Kress (2010) sugere que a abordagem da tecnologia semiótica pode questionar as concepções comuns de tecnologia como ferramentas neutras, convidando a uma análise crítica das maneiras pelas quais a tecnologia, como um artefato material-discursivo, estrutura a vida dos seres humanos.

Para explorar a Semiótica Social na plataforma de mídia social TikTok, é necessário também considerar o conceito de Discurso Multimodal. Zhuanglin (2007) destaca que, nesta era multimodal, a habilidade de interpretar discursos multimodais é de grande importância.

Van Leeuwen (2005) argumenta que o discurso multimodal envolve a combinação de diferentes modos semióticos, como linguagem e música, em um artefato comunicativo ou evento. Ele descreve que o discurso multimodal inclui a interação de diversos recursos semióticos, como linguagem, gestos, vestimenta, arquitetura, iluminação, movimento, olhar, ângulo da câmara, entre outros.

Jewitt e Bezemer (2011), sob a perspectiva da análise multimodal do discurso, afirmam que a multimodalidade abrange abordagens que reconhecem a comunicação e a representação como mais do que apenas linguagem, englobando uma variedade de formas de

comunicação, como imagens, gestos, olhares, posturas, entre outros, e as relações entre eles. Isso nos remete diretamente ao nosso objeto de estudo, os vídeos do Gênero Aula no TikTok.

A abordagem da Semiótica Social multimodal fundamenta-se na teoria da Linguística Sistêmico Funcional de Halliday (1978), a fim de oferecer estruturas conceituais para compreender o conjunto complexo de recursos semióticos empregados na construção de significados, além de propor métodos práticos para analisar o significado resultante da utilização integrada desses recursos em artefatos comunicativos e eventos.

Segundo Halliday (1978), a gramática de uma língua não se resume a um código ou a um conjunto de regras para gerar frases corretas, mas constitui-se como um instrumento para a produção de significados. O autor sugere que cada sinal comunica algo sobre o mundo (significado), posiciona os interlocutores em relação a algo ou alguém (significado interpessoal) e estrutura um texto.

A abordagem Semiótica Social multimodal para representação, comunicação e interação transcende os limites da linguagem, investigando as diversas formas de comunicação, desde imagens, sons e música até gestos, postura corporal e utilização do espaço.

Van Leeuwen (2005), em seu estudo sobre discurso multimodal, sustenta que a multimodalidade implica na integração de distintos modos semióticos, tais como linguagem e música, em um determinado artefato comunicativo ou evento. De forma mais minuciosa, o autor argumenta que o discurso multimodal engloba a interação de múltiplos recursos semióticos, como linguagem, gestos, vestimenta, arquitetura, iluminação, movimento, olhar, ângulo da câmara, entre outros (Van Leeuwen, 2005).

Sob a ótica da análise multimodal do discurso, Jewitt e Bezemer (2011) afirmam que a multimodalidade engloba perspectivas que concebem a comunicação e a representação como indo além da linguagem, considerando uma variedade completa de formas de comunicação utilizadas pelas pessoas, tais como imagem, gestos, olhar, postura, entre outras, e as relações entre esses elementos. Este entendimento nos remete diretamente ao objeto de estudo em questão, os vídeos do Gênero Aula no TikTok.

Os autores destacam a importância de compreender as inter-relações entre esses diferentes elementos na comunicação. Portanto, segundo a análise multimodal do discurso, a multimodalidade é entendida como algo que vai além da linguagem verbal, considerando uma ampla gama de formas de comunicação que incluem elementos visuais, gestuais e expressivos, como imagem, gestos, olhar e postura, por exemplo.

Ravelli e Van Leeuwen (2018) afirmam que os discursos presentes nas mídias sociais têm o poder de recontextualizar e modificar o significado das práticas sociais. Eles destacam que qualquer prática pode envolver uma variedade de discursos e propõem um método para explorar a relação entre práticas sociais e os discursos que as envolvem, visando compreender como tais discursos reafirmam, desafiam ou subvertem a ordem social.

Ravelli e Van Leeuwen (2018) sugerem que os discursos veiculados nas mídias sociais possuem uma capacidade significativa de redefinir e alterar o sentido das práticas sociais. Eles argumentam que qualquer prática social pode estar associada a diferentes discursos e propõem um método para investigar a interação entre essas práticas e os discursos que as cercam. O objetivo é compreender como esses discursos contribuem para reforçar, questionar ou até mesmo subverter a ordem social estabelecida. Isso implica uma compreensão profunda das dinâmicas sociais e discursivas presentes nas mídias sociais, bem como a influência que exercem sobre os comportamentos e as percepções dos usuários.

Esse método consiste em identificar os elementos de uma prática social e, em seguida, analisar como esses elementos são transformados pelo uso de recursos verbais e/ou não verbais no discurso.

Metodologia

A nossa metodologia é de caráter qualitativo e descritivo. Segundo Paiva (2019), a pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais a partir do seu interior, de diferentes formas. A pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza.

Primeiramente, escolhemos vídeos de aulas de LP no TikTok. A nossa escolha foi baseada em três aspectos: o conteúdo dos vídeos, o formato dos vídeos, incluindo, por exemplo, duração em segundos, legenda, texto, música, ambientação, cores, gestos e expressões faciais, e, finalmente, registramos o número de visualizações, curtidas.

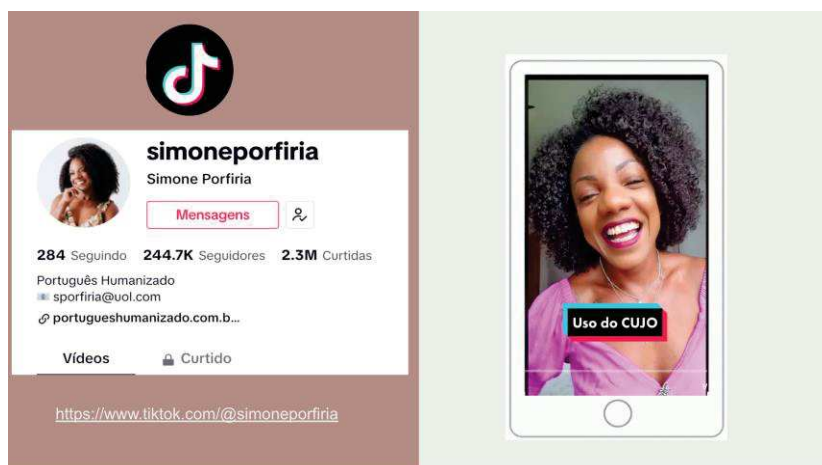
Em seguida, fizemos prints para analisar as imagens providas dos vídeos com foco nos gêneros do discurso, na carnavalização e na multimodalidade. As análises dar-se-ão à luz do conceito de Carnavalização (Bakhtin 2010, 2018) multimodalidade e semiótica social de Kress e Van Leeuwen (1996).

Análise multimodal do gênero aula na rede social digital TikTok

O formato do microvídeo no TikTok permite a reconstituição de diálogos que foram ou que serão muito úteis para alunos de Língua Portuguesa de qualquer lugar. Como esses vídeos são curtos, eles podem ser assistidos indefinidamente.

O nosso corpus conta de *prints* de nano aulas de LP que incluem questões de ortografia e do uso correto de estruturas gramaticais e de vocabulário, ou seja, microvídeos de até 80 segundos de Simone Porfíria, professora de LP e TikToker.

Figura 1 - Perfil da Professora Simone Porfíria



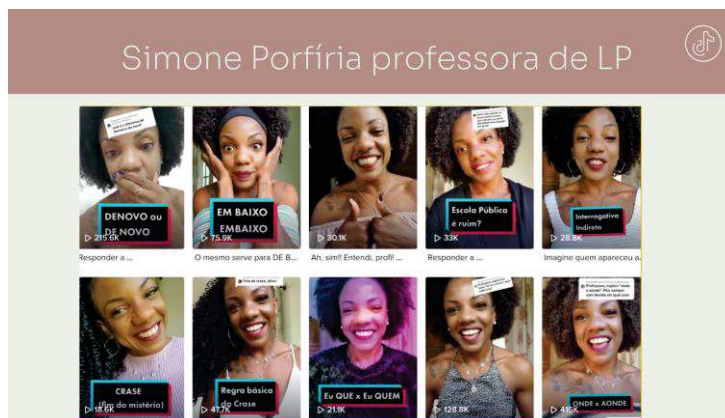
Fonte: elaborado pela autora a partir do TikTok (Porfíria, 2024)

Figura 2 - Exemplos de aulas da Professora Simone



Fonte: elaborado pela autora a partir do TikTok (Porfíria, 2024)

Figura 3 - Exemplos de aulas da Professora Simone



Fonte: elaborado pela autora a partir do TikTok (Porfíria, 2024)

Figura 4 - Exemplos de aulas da Professora Simone Porfíria



Fonte: elaborado pela autora a partir do TikTok (Porfíria, 2024)

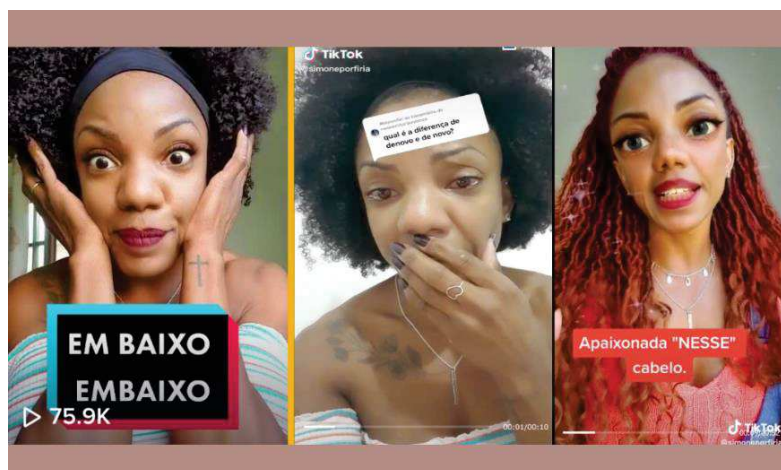
Em todos os *prints* encontrados no perfil do TikTok da professora Simone Porfíria, percebe-se que ela sempre aparece sorridente e empolgada, apresentando o conteúdo de maneira simples e informal. Ela não se coloca num patamar superior, mas de igualdade aos alunos. A presença de recursos multimodais é muito forte. A escolha das cores é marcante, tanto nas vestimentas, quanto nas unhas, cabelo e uso de batom. O foco principal está na aparência da professora, que aparece sempre em primeiro plano.

Na figura 5, por exemplo, a professora aparece sempre em primeiro plano. As etiquetas, que sempre aparecem depois. Todas obedecem um padrão. As que sinalizam o assunto a ser comentado, elas aparecem na cor preta, com letras brancas e a borda, nas cores azul e rosa, que são as cores da *logo* do TikTok. As etiquetas em branco trazem as perguntas

disparadoras sobre o conteúdo a ser abordado, em forma de questionamentos, provavelmente feitos pelos alunos. Elas aparecem depois da sua fala, em etiquetas menores.

As cores das etiquetas contendo a exposição do conteúdo aparecem em vermelho com letras brancas.

Figura 5



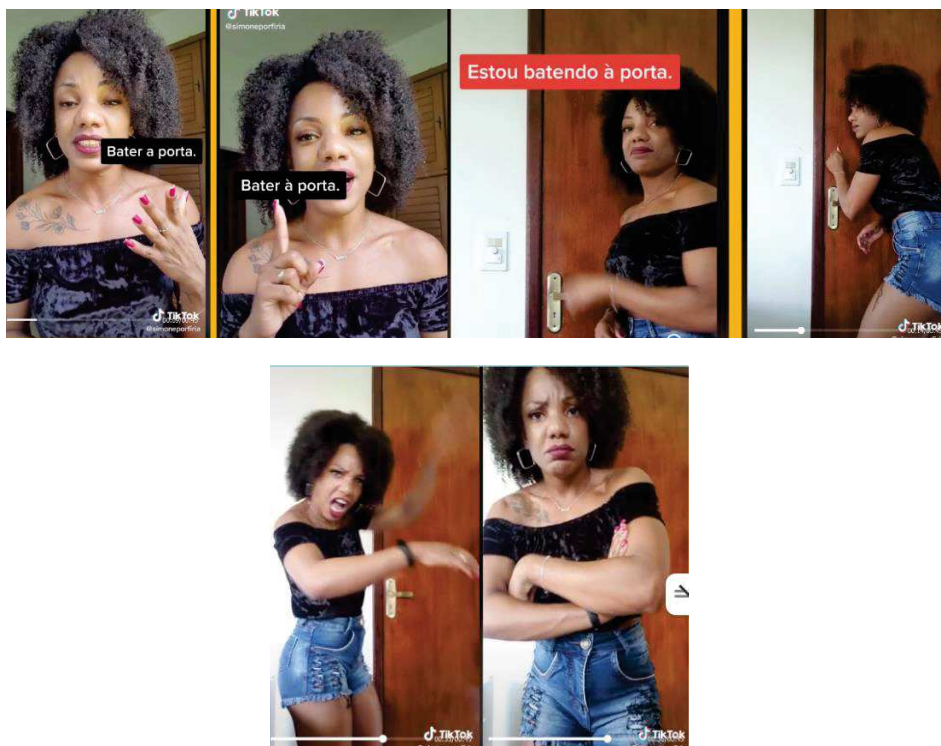
Fonte: elaborado pela autora a partir do TikTok (Porfira, 2024)

Na figura 6, é possível observar a teatralidade nos micro vídeos da professora Simone. Ela faz uso de gestos, riso, ironia, imagens invertidas e cores minuciosamente escolhidas para chamar a atenção do aluno em cada momento da fala. "Chorando", ela diz: «gente, de novo junto não existe». Podemos dizer que, simbolicamente, a professora usa uma máscara performativa. Para Kress e Van Leeuwen (1996, p. 6, tradução nossa) a representação é

[...] um processo no qual o produtor de um signo, seja adulto ou criança, tenta fazer a representação de algum objeto ou entidade seja ele físico ou semiótico, e no qual o seu interesse naquele objeto no ponto de fazer a representação é complexo e acontece conectado com a história cultural, social e psicológica do produtor do signo e focalizado pelo contexto específico no qual o signo é produzido.

Em se tratando da gestualidade na interface, como pode ser visto na C, observamos que ela agrega valor uma vez que o uso dos gestos ajuda a compreensão das informações gráficas, permite o uso flexível de modos de entrada, incluindo alternância e uso integrado com fala, dá suporte às expressões de fala, e, no caso da referida aula no TikTok, ajuda na fixação do conteúdo falado e do imagético e, acreditamos, pode diminuir a margem de erro na aplicação do vocabulário na língua falada.

Figura 6



Fonte: elaborado pela autora a partir do TikTok (Porfíria, 2024)

Percebe-se que o uso do humor é a chave usada para envolver os alunos, mas o conteúdo é cuidadosamente planejado com consistência.

Figura 7



Fonte: elaborado pela autora a partir do TikTok (Porfíria, 2024)

Figura 8



Fonte: elaborado pela autora a partir do TikTok (Porfíria, 2024)

Nesse sentido, as imagens desses micro vídeos não devem ser vistas apenas como meio para se construir um conhecimento sobre fatos de uma dada cultura, mas como um instrumento de compreensão dos valores, das crenças, das práticas sociais da cultura alvo.

Kress e Van Leeuwen (1996) apontam que imagens são empregadas em sala de aula com a finalidade de provocar nos alunos diversas reações como falar, perguntar sobre o que veem ou vivenciar novas experiências.

Nos termos de Kress e Van Leeuwen, as imagens estão além de apenas representar a realidade, mas «[...] produzem imagens da realidade» (Kress; Van Leeuwen, 1996, p. 32). Sobre essa ideia, entendemos que por essa característica que lhes é imanente, as imagens estão sempre atreladas a questões sociais, pois foram produzidas como propósitos comunicativos e endereçadas e públicos específicos *a priori*.

Percebe-se uma professora sorridente e empolgada, apresentando o conteúdo de maneira simples e informal. Ela não se coloca num patamar superior, mas de igualdade aos alunos, o que também nos possibilita fazer análises do ponto de vista da Carnavalização bakhtiniana usando as categorias de análise do riso, do destronamento e da coroação da professora.

O riso irônico é, portanto, usado como estratégia comunicativa. Segundo Machado (2014), a ironia é uma das melhores estratégias comunicativas para o ato comunicativo eficiente.

[...] o uso da ironia dá mais sabor a uma forma comunicativa, qualquer que seja o veículo desta [...] e faz parte de um processo comunicativo no qual um locutor busca transmitir sua opinião a

propósito de algo ou de alguma coisa a um dado receptor [...] Quando inserida na comunicação, a ironia faz parte de um jogo lúdico entre os sujeitos da comunicação [...] (Machado, 2014, p. 117).

Do ponto de vista da inversão hierárquica, observamos que a professora, ao mesmo tempo em que se iguala aos alunos, quando usa uma ferramenta muito utilizadas por eles, numa linguagem mais leve e compreensível, em um tempo didático curto estabelecido pela mídia social TikTok, ela é por eles coroada quando resgata o seu papel da professora que consegue engajar os alunos e tornar a sua aprendizagem mais autônoma. Sobre inversão hierárquica, diz Bakhtin (2018, p. 140):

As leis, proibições e restrições, que determinavam o sistema e a ordem da vida comum, isto é, extracarnavalesca, revogam-se durante o Carnaval: revogam-se antes de tudo o sistema hierárquico e todas as formas conexas de medo, reverência, devoção, etiqueta, etc., ou seja, tudo o que é determinado pela desigualdade social hierárquica e por qualquer outra espécie de desigualdade (inclusive a etária) entre os homens.

Portanto, ao utilizar a nano aula na rede social digital TikTok e adotar uma linguagem mais próxima dos alunos, a professora promove uma inversão hierárquica ao mesmo tempo em que mantém sua autoridade como educadora. Essa dinâmica reflete a ideia de Bakhtin (2018, p. 140) sobre o Carnaval, onde durante esse período as hierarquias sociais são temporariamente suspensas, permitindo uma igualdade entre as pessoas, independentemente de sua posição na sociedade, inclusive a hierarquia entre professores e alunos.

Considerações finais

O estudo pretendeu, por meio de uma breve análise multimodal, discutir o gênero aula no TikTok como gênero transmutado levando-se em conta algumas categorias de análise da multimodalidade e da semiótica social em Kress e Van Leeuwen (1996) e da Carnavalização em Bakhtin. O corpus analisado permitiu uma análise geral nesse nível, demonstrando que o gênero aula no TikTok é um modo de representação das práticas sociais, materializado em microvídeos e tendo uma mídia social como suporte. Pode tanto refletir, como também recontextualizar algumas práticas de sala de aula, por meio de metáforas visuais diretamente relacionadas ao conhecimento cultural dos atores sociais.

Como enfatizam Kress e Van Leeuwen (1996), o discurso funciona como um modo de representação de mudança social. Nessa perspectiva, procuramos mostrar como uma aula,

área tão importante da vida social, centrada na mídia social TikTok torna seus atores sociais autoconscientes sobre a linguagem que utilizam.

Reconhecemos que as imagens retiradas do microvídeo do TikTok, como modo semiótico, exercem importante papel na construção da representação social, na qual somente a linguagem verbal não é mais suficiente para a compreensão da comunicação.

Pela análise dos textos multimodais, chegamos à conclusão de que a expressão de uma imagem, como modo semiótico que produz significados, com todos os seus elementos de composição, exerce grande influência na construção de representações sociais, no nosso caso, no gênero aula.

A adaptação da sala de aula com o suporte das tecnologias digitais é crucial, visto que o modelo de ensino tradicional já não atende às expectativas da geração conectada, que prefere aprender e construir seu conhecimento de maneira mais interativa, divertida e colaborativa.

No TikTok, por exemplo, os educadores começaram a utilizar o aplicativo como meio de disseminar conhecimento e proporcionar oportunidades de aprendizagem para aqueles que estão conectados. O aumento de vídeos informativos, instrucionais e motivacionais, aliados aos memes e à arte, indica um crescente interesse no conteúdo produzido por docentes que tornam a experiência de aprendizagem mais agradável.

Ao nos referirmos ao gênero aula no TikTok, nos reportamos aos Gêneros Discursivos e à Carnavalização em Bakhtin (2010, 2016). Em relação à transmutação do Gênero aula, diferentemente de uma aula expositiva presencial, no que tange a aspectos hierárquicos, gestos, cores, legendas, além dos vários aspectos multissemióticos. É disso que se trata o Gênero Nano Aula na Rede Social Digital TikTok. Uma aula curta, leve, imagética, objetiva, lúdica e com menos hierarquia em relação ao papel do aluno e ao do professor.

A partir do entendimento de que a definição de gênero deve focar na ação utilizada para realizá-lo, no caso o gênero aula no TikTok, concluímos que aula no TikTok, como gênero transmutado, fornece aos alunos, por meio da referida rede social digital, uma maneira de interagir não apenas com seus próprios professores, mas também com instrutores e provedores de conteúdo em qualquer lugar do mundo.

Essa afirmação nos leva a crer que são essenciais as noções de motivação, intenção e efeito, além de situação retórica, contexto e demandas situacionais, pois se os gêneros são ações, necessariamente envolvem situação e motivação, afinal a ação humana é eminentemente motivada e, só a partir dessa motivação, as ações podem ser interpretadas.

A partir do entendimento de que a definição de gênero deve focar na ação utilizada para realizá-lo, no caso o gênero aula no TikTok, pelas questões sociais, algumas listadas neste estudo, concluímos que aula no TikTok, como gênero transmutado, fornece aos alunos, por meio da referida rede social digital, uma maneira de interagir não apenas com seus próprios professores, mas também com instrutores e provedores de conteúdo em qualquer lugar do mundo.

Através da análise de microvídeos de domínio público de microvídeos de aulas de LP na Educação Básica e dos dados coletados, procuramos averiguar a eficácia desses microvídeos aliados ao ensino e à aprendizagem da referida disciplina, assim como os benefícios das pílulas de aprendizagem atreladas ao ensino e à aprendizagem de LP.

As análises parciais do nosso *corpus* indicam que: (i) a rede social digital e o currículo da sala de aula podem funcionar conjuntamente como ferramenta para aumentar o engajamento e apoiar o bem-estar socioemocional e acadêmico do aluno; (ii) as aulas na rede social digital TikTok têm funcionado como suporte para a modalidade presencial de ensino, tornando o ensino-aprendizagem mais efetivo, prazeroso, engajador, trazendo ao aluno a motivação necessária no processo de aprendizagem, levando em consideração as suas características multimodais.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Os gêneros do Discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- _____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo, SP: HUCITEC, 2010.
- _____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.
- BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem Online: Textos e práticas digitais*. São Paulo, Parábola 2015.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BEZERRA, B. *Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BEZEMER, J.; JEWITT, C. *Multimodal Analysis: Key Issues*. London: Routledge, 2011.
- BOBKINA, J.; ROMERO, E. D.; ORTIZ, M. J. G Educational minivideos as teaching and learning tools. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, v.3, p. 85-95, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/343344136>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- CAMPOS, M. I. B. *Bakhtin e o ensino de língua materna no Brasil: algumas perspectivas*. Conexão Letras, v. 11, n. 16, p. 124-133, 2016.
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press, 1984.

- DATA REPORTAL. *Digital Around The World*. [S.l.: s.n.], 2020. Disponível em: <https://datareportal.com/global-digital-overview>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Arnold, 1978.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London; New York: Routledge, 1996.
- KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010
- LEFFA, V. J.; VETROMILLE-CASTRO, R. Gamificação. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 22, n. 4, p. 975-981, 2019.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais no ensino de língua*. In: MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MORAN, J. M. *Desafios da televisão e do vídeo à escola*. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/MEC-CicloAvan/integracao_midias/modulos/1_introdutorio/pdf/Desafios_da_TV.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.
- MACHADO, I. L. A ironia como estratégia comunicativa e argumentativa. Bakhtiniana. *Revista de Estudos do Discurso*, [S.l.], v. 9, p. 108-128, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/13840>. Acesso em: 04 fev. 2024.
- PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.
- PROFIRA, S. *Perfil no TikTok*. Disponível em: <https://www.tiktok.com/@simoneporfira>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- RAVELLI, L. J.; VAN LEEUWEN, T. Modality in the digital age. *Sage Journals*, [S.l.], v. 17, n. 3, p. 277-3572, 2018. DOI: 10.1177/1470357218764436. Acesso em: 15 mar. 2024.
- ROJO, R. *Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.
- SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- _____. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal*. São Paulo: Iluminuras; Fapesp, 2001.
- _____. *O que é semiótica?*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SERRA, R. W. A. *Os efeitos do gamification na avaliação de língua inglesa no ensino superior*. 2020. 271 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Coordenação Geral de Pós-Graduação. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2020. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1384>. Acesso em: 06 nov. 2023.
- ZAVAN, A. Transmutação: criação e inovação nos gêneros do discurso Ensaio. *Ling. (dis)curso*, v. 12, n. 1, p. 251-271, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/r4cmTW6LG79ysp6F7nWPcys/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

Ensino, aprendizagem e avaliação de línguas em trilhas de aprendizagem digitais

ROBERTA VARGINHA RAMOS CAIADO*

ROSELI WANDERLEY DE ARAÚJO SERRA**

JOSEMEIRE CAETANO DA SILVA***

Introdução

Os avanços tecnológicos, sob a forma de computação ubíqua, têm modificado o cenário de aprendizagem nas últimas décadas, especialmente com o uso de Tecnologias Digitais Móveis (TDM). Os métodos contemporâneos de ensino-aprendizagem têm possibilitado inovações curriculares nas escolas, abrangendo as formas de ensinar, aprender e avaliar no ambiente digital, como evidenciado no contexto do Novo Ensino Médio, com seus itinerários formativos e a Trilha de Comunicação (Linguagens).

As jornadas de ensino-aprendizagem de hoje são facilitadas por ferramentas tecnológicas digitais, como dispositivos inteligentes e sistemas de posicionamento global. De acordo com Perrenoud (2001), os discentes¹, cada vez mais, estão deixando de ser meros consumidores de conteúdo por meio do diálogo facilitado pela tecnologia. Eles também podem criar conteúdos, interagir entre si e com o docente e se tornarem parte ativa no seu processo de aprendizagem.

Neste artigo, propomos estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação de Línguas a partir de Trilhas de Aprendizagem Digitais (TAD). Entendemos por Trilhas de Aprendizagem o conjunto integrado, sistemático e contínuo de ações destinadas ao desenvolvimento do discente. Elas têm sido de fundamental importância para o protagonismo do aluno, inclusive em questões avaliativas, principalmente, no contexto do ensino remoto e do híbrido. Salientamos que as Trilhas de Aprendizagem Digitais (TAD) se fundamentam na Teoria das Competências de Perrenoud (1999).

Em nosso estudo, argumentamos que: (1) o processo pedagógico no contexto da educação e o escalonamento se baseia em apoiar as escolas a fazerem múltiplas

* Professora da Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

** Mentora educacional da Kanttum – Plataforma para desenvolvimento de equipes, Brasil

*** Professora concursada da Secretaria de Educação de Pernambuco, Brasil

¹ No corpo da pesquisa, ora utilizamos a palavra discente, ora utilizamos o vocábulo aluno, porque acreditamos serem vocábulos intercambiáveis em determinados contextos.

recontextualizações no processo de ensino-aprendizagem; (2) o processo de enculturação de uma escola que adota e implementa uma determinada inovação é baseado em uma concepção rizomática² e não linear do desenvolvimento de competências; e (3) o processo de implementação das TAD é baseado no desenvolvimento da capacidade de fazer múltiplas recontextualizações.

Este artigo está dividido em introdução, quatro seções – explicitadas a seguir – e as considerações finais.

Na primeira seção, apresentamos as bases que alicerçam a Arquitetônica bakhtiniana, teoria fulcral para a elaboração da Trilha de Aprendizagem proposta, com ênfase para as categorias de análise: o conteúdo, o material e a forma.

Nossa segunda seção, aborda, precipuamente, os postulados das TIDC (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016; Caiado, 2001; Caiado; Leffa, 2017); TDM (Caiado; Fonte; Barros, 2021) e o *Gamification* (Deterding et al., 2011), com o intuito de situar a pesquisa em termos conceituais e para um aprofundamento em nossa proposta desses conceitos imprescindíveis para a construção e a aplicação das TDM em contextos de ensino-aprendizagem de Línguas.

Na terceira seção, trazemos a compreensão acerca das TAD, cujo arcabouço centra-se na Teoria das Competências de Perrenoud (1999), ao abordar, sobretudo, a ideia de trabalhar o processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem, aplicado, neste capítulo, ao ensino, aprendizagem e avaliação de Línguas.

Em nossa seção destinada aos aspectos metodológicos, destacamos que se trata de uma pesquisa qualitativa, além de informar as estratégias de ação para alcançarmos nosso objetivo principal – a construção de nossa TAD em meio digital. Por fim, seguimos com a análise e discussão dos dados e nossas referências.

Iniciamos, a seguir, com o conceito e as explicações acerca das TAD.

Trilhas de aprendizagem digitais

Trilhas de Aprendizagem constituem um conjunto integrado, sistemático e contínuo de ações voltadas para o desenvolvimento do aluno. Elas têm sido de importância crucial, especialmente no que diz respeito ao protagonismo do estudante, inclusive em questões

² A concepção de rizoma convida para pensá-la como multiplicidade; a prática pedagógica, bem como suas proposições, torna-se, assim, centros de força que impulsionam para múltiplas conexões, desviando-se da hierarquização e categorização de uma educação maior. (Pereira, Á. S, Reis, F. P. G. e Carneiro, K. T. Corpoconsciência, Cuiabá-MT, vol. 24, n. 2, p. 208-225, mai./ ago., 2020 ISSN 1517-6096 – ISSN 2178-5945.

avaliativas, principalmente no contexto do ensino remoto e híbrido. Além disso, são sequências de atividades que o aluno pode realizar de maneira autônoma para construir conhecimento sobre um ou mais assuntos. Nas TAD, o protagonista do processo é o aluno, permitindo-lhe ganhar autonomia para criar sua própria trajetória no ambiente digital.

As Trilhas de Aprendizagem têm seu embasamento teórico na Teoria das Competências de Perrenoud (1999). Segundo o autor, «Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.), para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações» (PERRENOUD, 1999, p. 30).

O autor também enfatiza que «para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, geralmente, mobilizar e integrar vários recursos cognitivos complementares, incluindo os conhecimentos». A Teoria das Competências de Perrenoud (1999) propõe o trabalho do processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem. Sobre esse tema, o autor postula:

Se aceitarmos que competência é uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, é preciso que alunos e professores se conscientizem das suas capacidades individuais que melhor podem servir o processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem. (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Portanto, para o autor, a combinação do conhecimento teórico com o desenvolvimento prático auxilia o aluno a alcançar seu objetivo final. Além disso, as Trilhas de Aprendizagem levam em consideração o tempo que cada estudante requer para compreender os conteúdos. As TAD representam uma das formas mais eficazes de proporcionar ao aluno uma aprendizagem contínua. Através delas e com sua integração no processo de ensino-aprendizagem, os alunos se tornam mais autônomos na construção do conhecimento.

Existem diversos modelos de Trilhas de Aprendizagem. Elas podem ser apresentadas em diferentes formatos, sejam lineares ou não, e proporcionam aos estudantes oportunidades de aprender algo todos os dias. Dentro dessas trilhas, o aluno tem a liberdade de seguir a sequência que preferir, mesmo que haja uma ordem lógica ou numerada.

Algumas possibilidades de TAD podem ser observadas nas Figuras 1 e 2.

Figura 1 - TAD em forma de menu de escolhas e menu de escolhas com pontos

Menu de escolhas

Menu de Escolhas para Projetos

Apresente uma TED Talk para inspirar os outros a tomar uma ação em relação ao tópico discutido. 	Crie um filme animado para ensinar as pessoas sobre o assunto. 	Crie um cartom de explicando uma solução que possa causar um impacto positivo a respeito do tópico. 
Crie um poster com itens visuais (imagens, tabelas, gráficos) para auxiliar as pessoas a compreender o problema e sua solução. 	Construa uma apresentação interativa para ensinar as pessoas sobre o problema e possíveis soluções. 	Escreva um livro infanti para conscientizar as pessoas sobre o assunto. 

Menu de escolhas com pontos

LINHA DO TEMPO Crie uma linha do tempo com pelo menos 5 datas/eventos importantes da Independência do Brasil. 5 PONTOS	UMA CARTA PARA A FAMÍLIA Você é uma figura histórica envolvida com o movimento de Independência do Brasil. Escreva uma carta à sua família exprimindo os seus pensamentos e sentimentos em relação a esse período. 10 PONTOS	CONEXÃO GEOGRÁFICA Desenhe um mapa com localizações importantes relacionadas com o movimento da Independência do Brasil. Descreva cada um desses lugares em relação a esse momento histórico. 15 PONTOS
ERROS HISTÓRICOS Assista ao filme "Os Inconfidentes" e identifique 2 erros históricos. Explique e corrija a informação e cite as suas fontes. 15 PONTOS	DIÁRIO EM VÍDEO (VLOG) Grave um vídeo de 1 minuto em que você é um dos inconfidentes, tentando debater da luta pela independência. 10 PONTOS	CITAÇÃO IMPORTANTE Identifique uma citação importante pertencente a algum desses períodos e escreva um parágrafo explicando a importância dessa citação. 10 PONTOS
ENTREVISTA HISTÓRICA Escreva uma breve entrevista com perguntas e respostas com um personagem histórico desse período. 5 PONTOS	REVISÃO CRÍTICA DE VÍDEO Escolha um vídeo do Youtube sobre o período e escreva uma revisão crítica do vídeo. Traga o link, os pontos principais abordados no vídeo e sua crítica. 10 PONTOS	PREPARAÇÃO DE TESTE Crie 3 questões abertas sobre o tópico que pode ser utilizado em nosso teste da unidade. (Pontos extras se eu utilizar a sua pergunta) 5 PONTOS

Fonte: Serra (2022)

Figura 2 - TAD em formato de jogo da velha e jogo de tabuleiro

Jogo da velha

1 Create a fictional interview video with the protagonist, antagonist, or author where you play the character/author and dress the part. Write a complete script in Google Docs and submit with the video.	2 Create character trading cards using the digital tool of your choice. Remember to include name, image, and at least five characteristics for each character.	3 Write a diary from the point of view of one of the story's main characters that they would have written before, during, or after the book's events. Remember that the character's thoughts and feelings are very important in a diary.
4 Create an interactive digital timeline of events from your book. Include important dates, character introductions, conflicts and resolution, images to represent each event and links to additional information, videos, etc.	5 Write a one paragraph summary of your novel and share on a slide in our collaborative slide deck. Add an image of the book cover and links to your other two projects.	6 If this novel had a soundtrack, what would it be? Create a YouTube playlist with at least 10 songs that would make a great soundtrack. Explain each of your choices in a Google Doc and where they fit in the story arc.
7 Create a comic strip retelling the story in your own words. Be sure to include all of the important characters, exciting events, conflicts, and resolution.	8 Create a video book trailer using the digital tool of your choice. Remember to include music to set the tone, and tell a brief story about the central conflict and characters without revealing too much! Tease the audience!	8 Create a new book jacket for the novel. Use the digital tool of your choice, or the artistic medium of your choice (draw, paint, etc.). Remember to include a summary about the author and an eye-catching cover image.

Jogo de Tabuleiro

1 PARTIDA

2 WordItOut

3 MOVA MAIS UMA CASA

4 Mentimeter

5 MOVA MAIS UMA CASA

6 CLIQUE AQUI PARA ENCERRAR O JOGO

OBJETIVO DE HOJE:
Criar uma short story usando o quadro Stornight de Van Gogh e a música Vincent.

Fonte: Serra (2022)

Na Figura 1, são apresentados dois tipos de menu de escolhas. No primeiro menu, estabelecemos uma conexão com outras disciplinas (por exemplo, Geografia, Língua

Portuguesa - carta) etc. A partir do tema escolhido, a TAD fornece atividades que funcionam como estímulos à criatividade e ao pensamento crítico e criativo. Dessa forma, ao solicitar, por exemplo, ao aluno a escolha de um projeto, a resolução de um problema, a reescrita de um texto ou mesmo a opinião sobre algo, torna-se necessário abordar questões emocionais, motivacionais e axiológicas para que o aluno possa explorar questões sociais, culturais e pessoais relacionadas à sua produção.

No segundo menu, apresentamos atividades menores como exemplo, nas quais o aluno precisa completar vinte e cinco (25) pontos até o final da semana. O número de pontos varia de acordo com o nível de dificuldade da atividade. Vale ressaltar que esse modelo de menu pode ser utilizado para avaliação contínua, sendo aplicável a todas as áreas do conhecimento.

Na Figura 2, também trazemos a TAD com referências a jogos conhecidos: jogo da velha e jogo de tabuleiro, sendo este último utilizado por nós como modelo. Serra (2020) argumenta que jogar proporciona aos alunos a oportunidade de explorar, experimentar e falhar sem consequências negativas. Ao discutir sobre jogos de tabuleiro no contexto da aprendizagem e da educação, pode-se dizer que eles são mais do que simples jogos de estratégia, nos quais peças se movem em um tabuleiro. Um jogo não se limita apenas à ação de enfrentar um desafio específico, mas também engloba a experiência de jogar, que é uma modalidade única da experiência humana.

Serra (2020) nos lembra que, para Gadamer (2007), o jogo (*Spiel*) significa tanto jogar como brincar. Em seu sentido mais amplo, ele apresenta um aspecto essencial no jogar: O Ir e Vir de um Movimento (Serra, 2020, p. 99). Assim, está implícito, no significado figurado da palavra jogo, o vaivém de um movimento, que não se fixa em nenhum alvo onde termine, e que isso também corresponde ao significado da palavra jogo enquanto dança. O jogador experimenta o jogo como uma realidade que o supera.

As TAD são também uma ferramenta poderosa para aprimorar a experiência de aprendizagem dos alunos. Podemos considerá-las como um *hub*, um centro de informações dinâmico. Uma vez compartilhadas, elas apresentam trajetórias de aprendizado. Portanto, as TAD proporcionam uma variedade de atividades distintas, com diferentes níveis de dificuldade, distribuídas ao longo dos trilhos por meio de hiperlinks/hipertextos.

Dentro das TAD, é possível construir e utilizar uma ampla gama de materiais digitais e aplicativos. Além disso, as TAD oferecem suporte pedagógico aos alunos por meio de instruções claras e tutoriais. Nesse sentido, vale destacar que a dinâmica das TAD permite que

sigamos o mesmo formato do *Gamification*, uma vez que segue a lógica de desafios e recompensas.

Podemos comparar as TAD aos degraus de uma escada que levam os usuários ao final de uma missão. Em outras palavras, os desafios, conforme descrito por Busarello et al. (2014), são minitarefa que as pessoas precisam realizar para completar uma tarefa importante. Por exemplo, os usuários enfrentam o desafio de alcançar um novo nível para ter acesso a recursos extras de um produto, que no nosso caso seria nas Trilhas de Aprendizagem para completar as atividades. Os desafios são elementos eficazes das TAD, motivando os alunos a agirem, o que pode ser uma ferramenta excelente para melhorar seu desempenho. Para aumentar seu impacto, optamos por incluir uma premiação ao final da trilha, um tipo de recompensa, semelhante a um jogo, para que os alunos se sintam ainda mais motivados.

No que se refere ao Currículo de Pernambuco formulado para o Novo Ensino Médio, a Trilha de Comunicação, inserida na área de Linguagens, traz o perfil do egresso em relação à comunicação que engloba as linguagens «(verbal, não verbal, corporal, artística) diante dos desafios exigidos pelos multi e novos letramentos, para repensar as novas formas de agir e interagir em sociedade, produzindo conhecimentos de maneira ética e autônoma» (Pernambuco, 2021, p. 327). É o que ocorre com as TAD, visto que os discentes têm a oportunidade de colocar em prática a utilização das várias linguagens, incluindo a digital.

Nesse sentido, tomaremos como exemplo a Unidade Temática “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)” direcionada ao 3º Ano do Ensino Médio, como proposta de trabalho para o 1º semestre, cujo objetivo é:

Investigar, analisar, reconhecer e propor releituras, experimentos e produções de versões artesanais, analógicas e digitais dos diversos gêneros textuais, literários e outras expressões comunicativas próximas ao universo juvenil, refletindo sobre os impactos que a tecnologia e a convivência no ciberespaço têm no modo de viver, movimentar e intervir socialmente (Pernambuco, 2021, p. 331).

Enquanto ementa, destacamos os trechos: «Identificação dos novos papéis assumidos por autores e leitores no universo da cibercultura e análise da construção hipertextual e multimodal; produção de ciberliteratura (*fanfic*, hiperconto, ciberpoema, dentre outros), como formas textuais contemporâneas, capazes de mediar e propor intervenções socioculturais e ambientais» (Pernambuco, 2021, p. 335). Exemplo esse que contempla as exigências contemporâneas para uso das TDIC em contexto escolar, o que ratifica a utilização das TAD para alcançar as expectativas trazidas por documentos oficiais, a exemplo do Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio.

A partir da compreensão das TAD em contexto digital, incluindo modelos que podem ser aplicados em vários contextos educacionais, como o de Línguas, seguimos nossas discussões com a Teoria da Arquitetônica bakhtiniana, incluindo as categorias de análise por nós selecionadas para a análise da nossa TAD.

Arquitetônica bakhtiniana

A Arquitetônica é um dos temas mais complexos dentro da obra de Mikhail Bakhtin (1895-1975). Compreender esse conceito demanda uma reflexão profunda, a fim de tentar compreender os postulados do autor, que são essencialmente filosóficos, dado que Bakhtin é um filósofo da linguagem. Nesta pesquisa, como mencionado anteriormente, utilizamos a Arquitetônica bakhtiniana como estrutura teórica para a elaboração das Trilhas de Aprendizagem no meio digital.

Segundo Queiroz (2017), Aristóteles foi o primeiro filósofo a usar o termo Arquitetônica. Em sua obra intitulada *Metafísica*, Aristóteles emprega a palavra “arquiteto” para descrever um mestre artesão. Acredita-se que Aristóteles escolheu integrar as palavras “arquitetos” e Arquitetônica (architektōn / αρχιτέκτων). Etimologicamente, Arquitetônica vem de arquitetura e significa a reunião das normas técnicas próprias da arte da construção. Dessa forma, os arquitetos seriam artistas da construção, aqueles que iniciam uma obra de arte a partir de um objeto estético, termo posteriormente utilizado por Bakhtin, com base em um conhecimento profundo do assunto.

O conceito de Arquitetônica foi extensivamente abordado na obra *Para uma Filosofia do Ato Responsável* (PFA). É nessa obra que Bakhtin aborda filosoficamente a questão do agir humano, presente no grande mundo da vida, realizando, portanto, uma crítica à ciência que se afasta desse mundo. Bakhtin concebe o ser humano em constante construção dialógica.

Um conceito muito discutido por Bakhtin (2002) é o do objeto estético, que ele denomina de objeto arquitetônico, essencial para a compreensão da análise estética. Em relação ao objeto estético, Bakhtin (2002, p. 22) esclarece:

Compreender o objeto estético na sua singularidade e estrutura puramente artística, estrutura que a partir de agora chamaremos de objeto arquitetônico, é a primeira tarefa da atividade estética. Depois, a análise estética deve abordar a obra na sua realidade original, puramente cognitiva, e compreender sua estrutura de forma totalmente independente do objetivo estético. [...] Finalmente, a terceira tarefa da atividade estética: compreender a obra exterior, material, como um objeto estético a ser realizado, como aparato da realização estética.

Ao realizar a correlação dessa concepção com a construção de nossa TAD, temos a singularidade artística proveniente das “arquitetas” da TAD, as professoras de Línguas, levando em consideração a visão de mundo cultural e as histórias de vida dos indivíduos envolvidos nas interações humanas. Na pesquisa em questão, a Arquitetônica bakhtiniana compõe-se das etapas que formam o “esqueleto” das TAD no ensino, na aprendizagem e na avaliação de Línguas. Destacamos a importância da tecnologia digital em nossa construção, garantindo que as práticas inovadoras proporcionem ao aluno um senso mais concreto de aprendizagem e, consequentemente, um sentimento de progresso.

Assim como afirma Bakhtin: «Eu sou um inovador obcecado... Os inovadores obcecados são muito raramente compreendidos» (Bakhtin, [1946] 2003) – em defesa de sua dissertação sobre Rabelais.

A metodologia proposta por Bakhtin para o ensino de língua sugere que se leve em conta as relações dialógicas, especialmente a interação verbal, a língua viva e a língua falada no discurso cotidiano. Nessa interação, estão envolvidos o docente – avaliador, autor – e os discentes, coautores.

Estabelecemos uma ligação dessa teoria com nossa pesquisa a partir dos conceitos das categorias da Arquitetônica (Bakhtin [1946] 2003) – o conteúdo, o material e a forma – apresentados no texto “Problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária” (doravante PCMF).

Assim, na forma do material, é possível relacionar conteúdos gramaticais e textuais às significações culturais, sejam elas cognitivas, éticas ou estéticas. A cultura, portanto, está intrinsecamente relacionada com a palavra. Ao colocar em prática sua metodologia para o ensino de línguas, Bakhtin acompanha o progresso de seus alunos e observa se ela produz neles os efeitos desejados, incluindo a autonomia do aluno como autor.

Por sua vez, a forma na TAD consiste no processo de autoria das “arquitetas” da TAD, ou seja, as professoras de línguas, das quais se espera a habilidade de criar como um ato responsável no ensino-aprendizagem. Nesse sentido, acreditamos que o *Gamification* pode ser aplicado ao *design* de tarefas inovadoras relacionadas às TAD, pois a inclusão de alguns aspectos do *Gamification*, aliados à tecnologia digital, pode ter um efeito positivo no desenvolvimento de sistemas inovadores de avaliação.

Assim, corroboramos as ideias apresentadas por Rapti (2013) de que o *Gamification* engloba a mecânica do jogo, que são os processos básicos e regras que transformam uma atividade em um jogo, tais como pontos, desafios, tabelas de classificação, níveis, riscos,

moedas virtuais e recompensas. Esses elementos, por sua vez, contribuem para a motivação da experiência, ou seja, para a dinâmica do jogo, incluindo recompensas, conquistas, competição, *status*, autoexpressão e altruísmo.

Temos a consciência de que, ao criarmos a TAD e montarmos os desafios, nossas escolhas foram pautadas em elementos axiológicos, emotivos e volitivos nos moldes da teoria bakhtiniana, no plano estético da vida, que opera um determinado sistema de valores, com os discentes interagindo com o ambiente digital. Isto significa dizer que, nesse contexto, o valor, ou aquilo que é valorizado pelas pessoas, é uma escolha individual, subjetiva e um produto da cultura na qual estamos inseridos.

A arquitetura da TAD embasou-se no *conteúdo* – as atividades em LP e em LI de acordo com o currículo do EM, em plataformas digitais e aplicativos de TDM; na *forma axiológica* – o modo como os assuntos foram gamificados através dos diferentes aplicativos e plataformas digitais e o *material* – as atividades propostas pelas professoras de Línguas e inseridas na TAD.

Outrossim, a dimensão axiológica de nossa Trilha de Aprendizagem, envolvendo as atividades relacionadas ao ensino de Línguas, implica a noção de nossas escolhas no plano da vida, a escolha de uma gama de valores de diferentes tipos, na qual estão imersos valores estéticos, culturais e emocionais.

Como postulado por Bakhtin em sua obra *Para uma Filosofia do Ato Responsável* (PFA), cada pensamento individual nosso corresponde a uma experiência vivida, representada por cada ato realizado de inteira responsabilidade nossa. Nesse sentido, nosso ato responsável foi arquitetar uma TAD, partindo da vida vivida e inserida em uma cultura, na qual permeiam nossa história, crenças, valores e gostos estéticos, em uma relação dialógica permanente, sendo nós responsáveis por nossos atos.

Na condição de “arquitetas” da TAD, recorremos a Aristóteles, que postulou que a Arquitetônica é um saber organizador; a Kant, que definiu a Arquitetônica como a arte de construir um sistema; assim como a Bakhtin, não apenas quando o autor discorreu sobre a Arquitetônica, mas também em sua obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* (PPD), abordou as relações dialógicas, que são irredutíveis a questões lógicas e semânticas, uma vez que extrapolam questões linguísticas e extralinguísticas. Este último aspecto nos coloca ainda mais em sintonia com a proposta da TAD aplicada ao ensino-aprendizagem e avaliação de Línguas, visto que cada desafio é uma oportunidade para cada aluno colocar em prática as relações.

A título de exemplificação, para a criação de trilhas de aprendizagem, Peterson (2009) sugere o planejamento de atividades com quatro (4) propósitos principais: (i) Engajar os alunos

com o tópico, por exemplo, utilizando um vídeo, uma discussão, ou um formulário para descobrir o que os alunos já sabem sobre o assunto; (ii) Apresentar as informações importantes, como um vídeo, um áudio, um infográfico ou um texto; (iii) Aprofundar o conhecimento por meio de atividades como um formulário com perguntas ou uma atividade colaborativa de escrita; (iv) Criar - propor que os alunos criem algo individualmente ou em grupo utilizando o conhecimento que construíram sobre o assunto, como criar um mapa mental, um texto, um *podcast* ou uma história em quadrinhos.

Uma vez planejadas as atividades para atender a esses propósitos, podemos passar para a montagem da trilha interativa, encontrando imagens que vão representar cada etapa e *linká-las* aos recursos/atividades.

Na sequência, seguimos com a contextualização dos postulados acerca das TDIC, TMD e *Gamification*, os quais subjazem à construção e à aplicação de nossa proposta de utilização da TAD aplicada à conjuntura do ensino-aprendizagem de Línguas em meio digital.

TDIC, TDM e GAMIFICATION

Com o advento das TDIC, houve diversas mudanças no âmbito social e cultural, principalmente devido à interconexão comunicacional e interativa entre seus usuários. É essencial que os docentes estejam alinhados com esses avanços e encontrem novas estratégias para os processos de ensino-aprendizagem de Línguas, considerando a utilização das TDIC como mais um meio de ensino-aprendizagem (Caiado, 2011) e como mecanismos facilitadores em contextos educacionais.

As TDIC são uma realidade em nosso cotidiano: «Assim como todas as tecnologias de comunicação do passado, novas ferramentas digitais estarão associadas a mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade» (Dudeney; Holckly; Pegrum, 2016, p. 17; CAIADO, 2011). Essas mudanças têm impacto na forma de ensinar e aprender, pois a sociedade acompanha as constantes inovações tecnológicas.

Corroboramos com o pensamento de Silva (2021, p. 74) ao esclarecer que:

A escola deve acompanhar todos os avanços tecnológicos pelos quais a sociedade vem passando, visto que o mundo digital disponibiliza cada vez mais novos aparatos tecnológicos, com o intuito de facilitar a vida de seus usuários. Ou seja, vivemos em uma sociedade multicultural e multilíngue, que necessita de facilidades para atender suas necessidades específicas, como armazenamento e veiculação de informações, de maneira célere e atrativa, para atender a consumidores que aumentam suas exigências, à medida em que os avanços tecnológicos vêm surgindo, e na escola não é diferente.

Gómez (2015), por sua vez, esclarece que a sociedade que ele denomina “sociedade da informação” requer a utilização de uma variedade de ferramentas e instrumentos simbólicos, que abrangem desde as próprias línguas até “conhecimentos (códigos, símbolos, textos, informações, plataformas tecnológicas etc.)” para que o usuário possa compreender e situar-se de forma social, econômica, cultural, artística, e em outros contextos permitidos pela vida em sociedade mediada pelas tecnologias contemporâneas e emergentes.

É inegável que os jovens se apropriam e utilizam as tecnologias dentro e fora do ambiente escolar, conforme postula Xavier (2011) ao afirmar que o sujeito acompanha a evolução dos dispositivos tecnológicos diariamente, ou seja, seu grau de letramento digital acompanha o avanço tecnológico.

A interação e a interatividade tornaram-se marcas do nosso tempo e do nosso cotidiano, com benefícios advindos das novas tecnologias digitais, como «as redes pessoais de aprendizagem, ou projetos colaborativos baseados na inteligência coletiva», ou seja, oportunidades de aprendizagem que se baseiam na própria realidade na qual os estudantes estão imersos (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016).

Além disso, ressaltamos que o hipertexto e a hipermídia possibilitam não apenas a leitura em ambiente digital, mas também facilitam a construção de textos nesse ambiente, uma vez que a variedade de informações permite aos atores sociais consultar os *links* que se referem a diferentes gêneros emergentes na internet. Ribeiro e Coscarelli (2017) esclarecem que: «Navegar na internet, por sua vez, nos possibilita acessar muitos textos e de gêneros variados, ao mesmo tempo, por meio dos links que vamos acessando: um texto se abre, então, em muitos textos [...]» (Ribeiro; Coscarelli, 2017, p. 54).

Dessa forma, podemos reiterar que a nossa TAD representa uma possibilidade de inovação no processo de ensino-aprendizagem de Línguas, acompanhando a evolução das práticas sociais que mudaram e se voltaram para o âmbito *online*.

Com o avanço das TDIC e a necessidade que a sociedade possui de acompanhar a evolução tecnológica, com suas facilidades e desafios, compreendemos que o ensino deixa de ser transmissivo para se tornar ativo, colaborativo, mais autônomo e socializado, acompanhando as múltiplas linguagens existentes atualmente. Nessa perspectiva, em nossa pesquisa, utilizamos o conceito de letramento digital como «[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital» (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17).

Contemporaneamente, muitas pessoas não se veem separadas de toda a aparelhagem tecnológica disponível no mercado, a qual, para elas, facilita a vida. É possível observar isso nos diferentes ambientes por onde circulamos: restaurantes, paradas de ônibus, filas de espera, bem como nos ambientes familiares e até mesmo escolares, nos quais as pessoas utilizam *smartphones* com diversos objetivos, tais como acessar redes sociais, trocar mensagens instantâneas e fazer pesquisas.

Segundo Silva (2020, p. 100-101):

Trata-se de uma prática que se tornou corriqueira e que muitas vezes causa problemas, ora de relacionamentos, visto que a dialogicidade afetiva presencial muitas vezes não existe, por causa da atenção demasiada para o mundo virtual; como também em situações de ensino-aprendizagem.

Sob essa ótica, destacamos a relevância das TDM para nossa pesquisa, uma vez que qualquer atividade do *Gamification* em TDM, ou seja, em *notebook*, *smartphone*, *i-Pad*, ou outra tecnologia digital móvel, pode ser aplicada à TAD. Sob essa perspectiva, salientamos as principais competências e habilidades no meio digital, no que se referem às TDM, postuladas por Caiado; Fonte; Barros (2021, p. 6):

Entendemos que novos cenários educativos podem surgir a partir do uso pedagógico das TDM, mais colaborativo e caracterizados: pela mobilidade do estudante e pela aprendizagem; pela portabilidade; pela possibilidade de interação em diferentes contextos, promovendo o desenvolvimento das competências necessárias aos letrados do séc. XXI. Dentre elas destacamos: a autonomia do docente/discendente que o leva a ressignificações, a reelaborações e a transgressões intencionais auto-organização entendida aqui como construção do conhecimento personalizado, individual e coletivo; e o gerenciamento do tempo-espço no sentido da ubiquidade propiciada pelas TDM.

Coadunamos com as autoras e acrescentamos a possibilidade de utilização da TAD por meio das TDM, visto que os discentes dispõem muito mais de *smartphones* para a realização de atividades escolares em ambiente digital, síncronas ou assíncronas, do que dispõem de *notebook*.

Outrossim, não podemos deixar de contemplar o *Gamification* em nossa pesquisa, uma vez que as atividades da TAD são inexoravelmente gamificadas. Em relação ao *Gamification*, existem várias definições entre os pesquisadores sobre o seu conceito. Importante salientar que *Gamification* tem sua origem nos *games* (jogos). Assim sendo, Kapp (2012), antes de definir o *Gamification*, define, primeiramente, o conceito de *game* e postula que: «Um jogo é um sistema no qual os jogadores se envolvem em um desafio abstrato, definido por regras,

interatividade e *feedback*, que culmina em um resultado quantificável, muitas vezes provocando uma reação emocional» (Kapp, 2012, p. 9, tradução nossa).

De acordo com Deterding et al. (2011), *Gamification* significa usar elementos do jogo em contextos não-jogo. Posteriormente, Kapp (2012) aprofunda o conceito de *Gamification*, incluindo outros aspectos que vão além da mecânica de *games* em contextos *no-game*. Diz o autor sobre o *Gamification*: «É o uso de mecânicas, estéticas e pensamentos dos games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas» (KAPP, 2012, p. 10, tradução nossa).

Mais adiante, o mesmo autor, contempla-nos com uma outra definição do *Gamification*, que nos parece ser mais definitiva e clara, segundo os seus postulados sobre o assunto: «[...] uma aplicação cuidadosa e considerada do pensamento dos games para resolver problemas e encorajar a aprendizagem usando todos os elementos dos games que forem apropriados.» (Kapp, 2012, p. 11, tradução nossa). Nesse sentido, Serra (2020, p. 114) postula que:

Em certo sentido, o *Gamification* explora o âmago da natureza humana. Ajudar as pessoas em sua busca ao longo da vida por reconhecimento, incentivo ou aventura[...]. O *Gamification* é um termo relativamente novo e que reflete um fenômeno social surgido com uma geração de pessoas digitalmente letradas e multiletradas. Ou seja, o uso da mecânica baseada em jogos, estética e pensamento de jogo, para envolver as pessoas, motivar ações, promover, aprender e resolver problemas.

Quando falamos em TAD, observamos que o seu *design* e princípios coadunam com os do *Gamification*. As TAD são um espaço lúdico que propicia aos discentes mais controle sobre seu aprendizado e permite que eles tomem decisões sobre quais caminhos seguir, por onde começar e, eventualmente, fazer escolhas, a depender do *design* instrucional da TAD.

Escolhemos a receita de Nicholson (2015) para a gamificação significativa da nossa Trilha de Aprendizagem Digital (TAD), a qual sintetiza algumas teorias de aprendizagem e *design* instrucional, bem como conceitos de outros estudiosos da gamificação em seis elementos: jogo, exposição, escolha, informação, engajamento e reflexão. No que diz respeito às instruções, elementos cruciais para a compreensão das TAD, é crucial que sejam objetivas, significativas e eficientes para que sejam facilmente compreendidas para a realização das tarefas, minimizando, assim, a frustração e a desmotivação dos alunos.

Antes de cada desafio proposto na TAD, procuramos fornecer aos participantes instruções distintas considerando a variedade de materiais digitais. Essas instruções oferecem ao discente um suporte pedagógico que pode ser facilmente acessado pelos *hiperlinks* das

atividades dentro da TAD. Além disso, tivemos o cuidado de apresentar instruções variadas, flexíveis e comunicativas, com o objetivo de envolver os discentes e motivá-los ao realizar as tarefas

Serra (2020) elucida que a ideia é fugir da previsibilidade e despertar a curiosidade e o desejo dos alunos a seguirem em frente, além de encorajá-los a se tornarem mais conscientes do que estão realizando quando aprendem a usar cada um dos aplicativos. Isso se opõe a simplesmente realizar atividades mecânicas e previsíveis como ocorre, normalmente, nas atividades e na avaliação³ que contemplam a educação tradicional⁴.

A Trilha de Aprendizagem Digital (TAD) é um exemplo de Avaliação Formativa Gamificada, frequentemente utilizada de forma síncrona ou assíncrona durante ou após as aulas (Serra; Silva; Caiado, 2023). Nesse sentido, adotamos o conceito de Avaliação Formativa. Conforme Perrenoud (2001, p. 78): «É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo [...]». A tecnologia possibilita a coleta, organização e compartilhamento de dados sobre a compreensão do aluno de maneiras novas e diferentes. Também conhecida como avaliação processual ou continuada, esta abordagem envolve a avaliação de pequenos segmentos da matéria estudada. Uma de suas características é o *feedback* contínuo e a participação do aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Assim posto, daremos início à nossa seção metodológica, com o intuito de elucidar o caminho proposto para a construção de nossa TAD.

Metodologia

Sobre os aspectos metodológicos, fizemos um estudo qualitativo com a finalidade de fundamentar os nossos argumentos. Segundo Silva et al. (2015), a pesquisa qualitativa objetiva entender o significado e a compreensão dos acontecimentos e interações para os indivíduos, em situações particulares. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa estuda amplamente os aspectos subjetivos do comportamento humano diante de um determinado fenômeno. Ela

³ O ensino tradicional contempla o modelo centrado no professor que é detentor único do conhecimento e que transmite conceitos para os alunos que, por sua vez, agem passivamente (KRÜGER ; ENSSLIN, 2013, p. 221).

⁴ Por Avaliação Tradicional, abraçamos o conceito de Luckesi (2011) que se refere a uma avaliação somativa, normalmente individual, que classifica o estudante por seu desempenho através de uma nota escolar e cuja nota assume um caráter definitivo.

exige um estudo aprofundado do objeto de pesquisa e considera o contexto em que esse objeto está inserido, ou seja, o tempo, o local e a cultura.

De acordo com Paiva (2019, p. 13):

A pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas. Tais formas incluem análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música), etc.

Uma das estratégias usadas por nós, quando construímos a TAD, foi disponibilizar um modelo que pode perfeitamente ser aplicado em contexto de ensino-aprendizagem de Línguas no EM ao fornecer desafios diferentes aos discentes. Reiteramos que os desafios são tarefas que os alunos precisam concluir.

Na TAD, os discentes seguem os trilhos lidando com diferentes desafios à sua frente. Cumprir com cada um desses desafios e atingir os diferentes níveis faz com que eles percebam o seu próprio progresso desde a fase inicial à conclusão da trilha por nós proposta. Esse processo ocorre de forma autônoma e ajuda os discentes a se sentirem mais confiantes na execução de tarefas dentro e fora da sala de aula.

Assim, nosso objetivo é propor estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação de Línguas a partir das TAD. Nosso *corpus* está organizado e consiste na seguinte ordem: (i) escolha e construção do modelo da trilha utilizada a partir das competências em Perrenoud (1999); (ii) inserção das atividades para a TAD relacionando-as ao *Gamification* e (iii) construção da TAD a partir da arquitetura bakhtiniana: o conteúdo, o material e a forma.

Dessa forma, consideramos ter a seguinte arquitetura para a TAD produzida: 1. Trilhos numerados; 2. Instruções no primeiro trilho; 3. Tarefas separadas por Línguas com níveis de dificuldade crescentes; 4. Pontuação para cada desafio inserido na TAD; 5. Desafio; 6. *hiperlink* para acessar cada desafio; 7. Troféu de premiação no último trilho.

Quanto à arquitetura da TAD, optamos por um modelo de jogo de tabuleiro. Nela, o fornecimento de uma variedade de tarefas, em diferentes níveis de dificuldade, pode permitir que os participantes selecionem atividades que os desafiarão. Nas TAD, não necessariamente é obrigatório obedecer a uma ordem. No nosso caso, optamos por estabelecer uma sequência numérica ordenada, mas o aluno, após passar pelo primeiro trilho, poderá iniciar a resolução das atividades a partir do trilho número 2 indo até o 5, ou optar por iniciar a partir do trilho 6 e seguir até o trilho 9 (Figura 3). Também, na construção da TAD, decidimos: (i) colocar um ícone que se relacione com LP (Figura 3, trilho 2) e com LI (Figura 3, trilho 5); (ii) colocar

instruções e tutoriais no primeiro trilho; (iii) no último trilho, ao clicar no *hiperlink*, o estudante receberá um troféu por ter concluído a trilha.

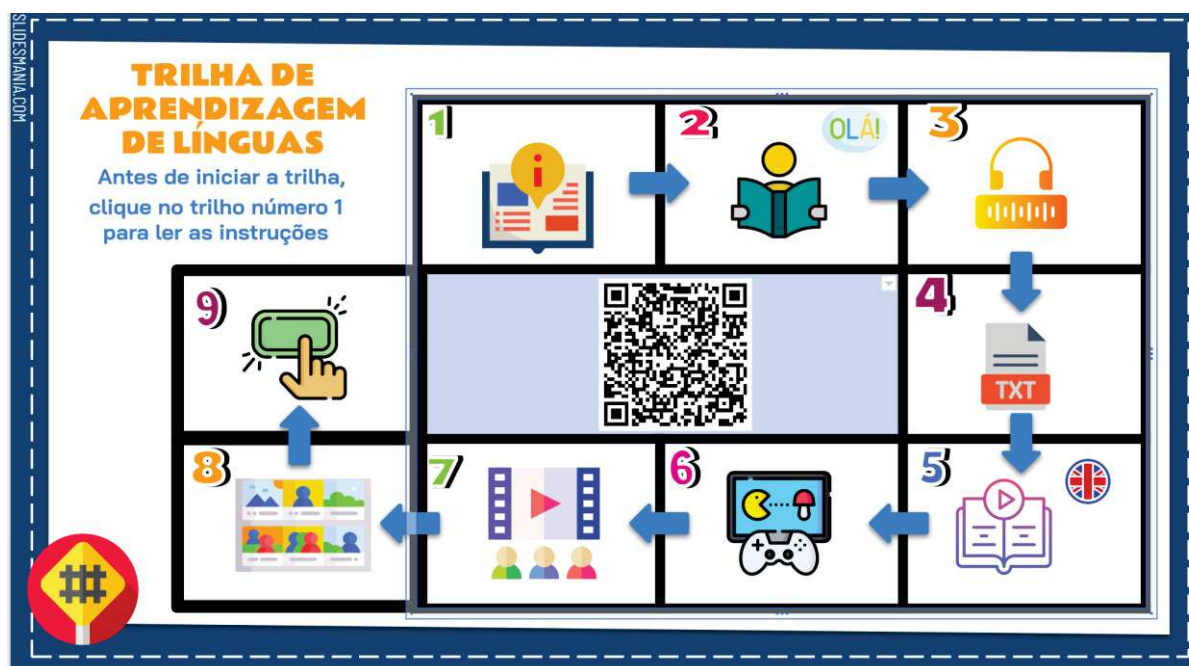
Assim compreendido, seguiremos com nossa proposta de construção da TAD e a discussão de nosso *corpus*.

Proposta de construção e discussão do *corpus*

Para a nossa proposta de construção da TAD, aplicada ao ensino-aprendizagem de Línguas em meio digital, fizemos uso de vários ambientes digitais, tais como: YouTube; Vimeo; jogos digitais; leitura e escrita em meio digital; ferramentas do Google, a saber: Google doc. e Google slides e, finalmente, um storyboard digital para a criação do *storytelling*.

Todas as atividades, contempladas nesta TAD (Figura 3), podem ser feitas de modo assíncrono e ubíquo, além do que, podem ser utilizadas como avaliação formativa. Cada imagem no tabuleiro está *hiperlinkada* à outra atividade externa, como um vídeo, um jogo, um documento *google* colaborativo, um texto ou um *site*. O leitor pode acessar a TAD com *hiperlinks* através do QR Code que se encontra na parte central ou através do *hiperlink* que se encontra no canto esquerdo inferior da imagem (Figura 3).

Figura 3 - Trilha de Aprendizagem Digital



Fonte: Serra (2023)

A nossa proposta foi desenvolver uma TAD que abrangesse uma variedade de aspectos multissemióticos e de gamificação, visando tornar a trilha mais atrativa e de fácil compreensão (*user friendly*). Inspirada em conceitos de jogos de tabuleiro, a TAD que criamos apresenta, além das múltiplas semioses, instruções claras por meio de hipertextos dentro de um único ambiente digital.

Assim, a TAD funciona como um *hub*, um centro de informações dinâmicas. Portanto, requer um conjunto de instruções diferenciadas, considerando o letramento digital do aluno, para orientá-lo na sequência da trilha de aprendizagem de forma adequada. A proposta de uma TAD é organizar diversas situações de aprendizagem para a realização das tarefas propostas.

É importante ressaltar que optamos por incluir as instruções no primeiro segmento da trilha para que o discente: (i) tenha uma visão geral da TAD; (ii) receba instruções antecipadas sobre as atividades e possa experimentar os *links* de acesso; (iii) sinta-se mais confortável antes de avançar; e (iv) possa retornar às instruções quantas vezes necessário.

O principal objetivo da instrução diferenciada é apoiar uma aprendizagem construtiva, com maior ênfase na qualidade educacional do que na quantidade (Tahiri et al., 2012, p. 1). Além disso, a intenção é promover percursos individuais de aprendizagem colaborativa e interativa que garantam uma melhor compreensão e aquisição do conhecimento relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de Línguas em contexto digital.

Assim compreendido, daremos sequência com uma proposta de atividade a ser aplicada. Para tanto, tomaremos como possibilidade de execução as categorias de análise da Arquitetônica bakhtiniana, o conteúdo, o material e a forma.

Para tanto, a arquitetura de nossa TAD embasou-se, como dito anteriormente, no *conteúdo* – as atividades direcionadas para o ensino de Línguas, de acordo com o currículo do EM (Ensino Médio), a partir de *hiperlinks* que levarão o discente a aplicativos e plataformas digitais, nas quais se encontram propostas as atividades na TAD, por nós construída, em formato de Jogo de Tabuleiro; na *forma axiológica* – o modo como os conteúdos de LP e LI, selecionados para o ensino de Línguas, foram gamificados através dos diferentes aplicativos e plataformas digitais; e, por fim, o *material* – as atividades específicas selecionadas para o ensino de Línguas, cujo objetivo precípua é desenvolver, nos alunos, habilidades e competências nos eixos, leitura, interpretação e produção textual em línguas distintas.

Em seguida, traremos imagens de algumas das atividades propostas na TAD por nós construída. O trilha 2 (Figura 4) traz uma atividade de leitura em meio digital a fim de motivar

os discentes para a atividade de escrita, a partir da leitura de uma *Fic* e sua relação com os artistas que a inspiraram por meio de um *FMV*⁵.

Figura 4 - Atividade para leitura em LP e (FMV) em meio digital



Fonte: SERRA (2023)

Observamos, na Figura 4, uma proposta de atividade de leitura em meio digital, a partir de uma *Fic* retirada do site <www.wattpad.com>, intitulada *Castigo*; assim como a proposta de assistir ao *FMV* da banda BTS da Cultura *k-pop*, cujos artistas serviram de inspiração para a criação da *Fic*. A partir dessa orientação inicial, é solicitada a produção de um texto no qual apareça a relação das personagens da *Fic* com os artistas da banda, implicando em ações emotivo-volitivas e axiológicas dos alunos envolvidos na atividade, seguindo uma abordagem bakhtiniana.

As Figura 5 e 6, que comportam os trilhos 5, 6, 7 e 8 da TAD, correspondem às atividades de LI.

⁵ *FMV* (*music video*), ou seja, vídeo clipe produzido por fãs.

Figura 5 - Atividades de LI: Leitura em meio digital e videogame em labirinto

The diagram illustrates digital reading and video game maze activities. The top section shows a flow from a game controller icon (labeled 6) to a book icon (labeled 5) and a British flag, with red curved arrows indicating a cycle. Below, a Wordwall maze game is shown with the text "My bestie was dancing at school." and "Past simple X Past continuous". To the right, a screenshot of "The Mysterious Stalker" video game is displayed, featuring a character in a dark, spooky environment with the text "FLAP! FLAP! FLAP!".

Fonte: Serra (2023)

Figura 6 - Atividades de LI: Vídeo interativo e escrita de *storytelling* digital

The diagram illustrates digital storytelling and interactive video activities. The top section shows a flow from a video player icon (labeled 8) to a film strip icon (labeled 7) and a group of people icon, with red curved arrows indicating a cycle. Below, a screenshot of a digital storytelling template is shown, featuring a grid of boxes labeled "Scene:". To the right, a screenshot of an interactive video game is displayed, showing a character in a room with the text "1. She ... the first slice when somebody ... on the door. Select the right answer(s).". The options are: "took out; was knocking", "took out; knocked", "was taking out; was knocking", and "was taking out; knocked".

Fonte: Serra (2023)

Na Figura 5, trilho 5, temos uma atividade de leitura em meio digital adaptada do vídeo do Youtube *A Mysterious Stalker*. Nessa atividade, os discentes são convidados a lerem o texto, identificar as sentenças no *past simple* e no *past continuous*, e destacá-las com cores distintas, identificando o seu tempo verbal. Em seguida, os alunos são direcionados a um *video game* em plataforma digital. O jogo consta de uma perseguição de um “monstro” em um labirinto, cujo papel é impedir o jogador de entrar nos espaços destinados ao *past simple* e ao *past continuous*.

Já na Figura 6, trazemos uma atividade de vídeo interativo no trilho 7. A gamificação da atividade ocorre na medida em que os discentes, ao assistirem ao vídeo, têm a chance de responder a dez (10) perguntas de múltipla escolha sobre os tempos verbais *past simple x past continuous*, tendo em mente que os alunos: 1. Usem o passado simples + o passado para falar sobre uma sequência de eventos; 2. Usem o combo passado contínuo + passado simples para falar sobre uma ação em andamento que foi interrompida por outro evento; 3. Usem o passado contínuo + passado contínuo para descrever dois eventos simultâneos (dois eventos que estavam acontecendo ao mesmo tempo).

Finalmente, no trilho 7 (Figura 6), é esperado que os discentes construam um *storytelling* digital usando o *storyboard* sugerido, sabendo que eles têm a opção de escolher qualquer outro *storyboard* disponível na rede.

Após a descrição da TAD proposta, passamos às considerações finais do capítulo.

Considerações finais

Como pesquisadoras e arquitetas desta Trilha de Aprendizagem Digital, reconhecemos que ainda há muito espaço para pesquisas na área que envolvam o ensino, a aprendizagem e a avaliação mediadas pelas Tecnologias Digitais. Nossa experiência nos mostra que ao proporcionar aos discentes regras, tutoriais e uma arquitetura gamificada na TAD, despertamos neles emoções, curiosidade, capacidade de tomada de decisão e autonomia. Além disso, oferecemos a oportunidade de enfrentarem desafios e cumprirem missões como heróis inseridos na vida cotidiana, semelhante aos heróis presentes nas narrativas humanas.

Juntamente com essas competências, as ressignificações, as reelaborações e as transgressões intencionais percebidas na TAD resultam na auto-organização do conhecimento pelos discentes, tornando-o personalizado, individual e coletivo ao mesmo tempo. O gerenciamento do tempo e do espaço também se torna mais flexível e ubíquo, proporcionado

pelas TDM, para o processo contínuo de ensino-aprendizagem-avaliação, seguindo um ciclo constante.

As escolhas emotivo-volitivas, que se originam das escolhas axiológicas das arquitetas da TAD, desempenham um papel significativo nesse processo cíclico, influenciando a forma como os discentes abordam e resolvem os desafios propostos.

A nossa intenção ao criar cada desafio na TAD foi introduzir elementos que desafiassem os discentes. Acreditamos que as características que elevam as Trilhas de Aprendizagem a um meio de ensino-aprendizagem-avaliação em um processo contínuo e cíclico são: a criatividade, o humor, a surpresa e os elementos de fantasia que as destacam da realidade, uma abordagem que atrai o público-alvo – os discentes. O uso pedagógico apoiado pelas TDM permite mais colaboração e se destaca pela mobilidade, portabilidade e capacidade de interação em diferentes contextos, promovendo o desenvolvimento de diversas competências necessárias para os letrados deste século. Esta abordagem deixa os participantes refletindo sobre a vida e sobre suas próprias ações responsáveis em sua existência.

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES, M. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Atlas: 2013.

_____. *Metafísica*. São Paulo: EDIPRO, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Paulo: Pedro & João, 2010.

_____. *Questões de Literatura e de Estética – A Teoria do Romance*. São Paulo: HUCITEC ANNABLUME, 2002.

_____. *Os gêneros do Discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. *Questões de literatura e estética (a teoria do romance)*. São Paulo: Hucitec; UNESP, 1993.

BUSARELLO, R. I. et al. Gamificação e a Sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, L. M. et al. (org.). *Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.

CAIADO, R.; FONTE, R. F. L.; BARROS, I. B. R. Metodologias ativas e novas competências docentes: uma experiência de produção de textos imagéticos no meio digital. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2697-2715, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.14043>. Acesso em: 04 fev. 2024.

CAIADO, R.; LEFFA, V. J. A Oralidade em TDM: debate regrado via WhatsApp. *Revista Digital Hipertextos*, Recife: PE, v. 16, n. 1, p. 109-133, jun. 2017. Disponível em:

- <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/download/247924/36404>. Acesso em: 04 fev. 2024.
- CAIADO, R.V. R. *Novas tecnologias digitais da informação e comunicação eo ensinoaprendizagem de Língua Portuguesa*. 2011. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3900>. Acesso em: 04 fev. 2024.
- DETERDING, S. et al. *Gamification: using game design elements in non-gaming contexts*. Vancouver ACM Press, 2011. In: CONFERENCE: PROCEEDINGS OF THE INTERNATIONAL CONFERENCE ON HUMAN FACTORS IN COMPUTING SYSTEMS, 2011. Extended Abstracts Volume, Vancouver, BC, Canada, 2011. DOI:10.1145/1979742.1979575.
- DUDNEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos Digitais*. São Paulo: Parábola, 2016.
- FEICHAS, F. A.; SEABRA, R. D. PGE-UML: Uma Plataforma Web Gamificada para o Estudo da Unified Modeling Language. *RENTE*, v. 20, n. 2, p. 249-258, 2022.
- GADAMER, H. G. *Verdade e Método II: Complementos e índice*. 2. ed Petrópolis: Vozes, 2007.
- GÓMEZ, Á. I. P. *Educação na era digital: a escola educativa*. Penso Editora, 2015.
- KRÜGER, L. M.; ENSSLIN, S. R. Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. *Organizações em contexto, São Bernardo do Campo*, v. 9, n. 18, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v9.n18.p219-270>.
- PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2019.
- PEREIRA, Á. S.; REIS, F. P. G.; CARNEIRO, K. T. DO ambiente de jogo à perspectiva rizomática: Conjecturas para o ensino das lutas/artes marciais na Educação física escolar. *Corpoconsciência*, Cuiabá: MT, v. 24, n. 2, p. 208-225, 2020. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/jspui/bitstream/1/42511/1/ARTIGO_Do%20ambiente%20de%20jogo%20%C3%A0%20perspectiva%20rizom%C3%A1tica%20conjecturas%20para%20o%20ensino%20das%20lutas%20artes%20marciais%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20escolar.pdf.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Currículo de Pernambuco: Ensino Médio*. Recife, 2021. Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO-MEDIO-2021_Final.pdf.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- PETERSON, J. *The Teaching-Learning Paths for Geometry, Spatial Thinking and Measurement*. In: NATIONAL RESEARCH COUNCIL et al. Mathematics learning in early childhood: Paths toward excellence and equity. 2009. Disponível em: <https://nap.nationalacademies.org/read/12519/chapter/10>.
- QUEIROZ, I. A. O conceito de arquitetônica na teoria bakhtiniana: uma abordagem historiográfica, filosófica e dialógica. *Estudos Linguísticos*, v. 46, n. 2, p. 625-640, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v46i2.1506>.
- RAPTI, K. *Aumentando a motivação por meio da gamificação no e-learning*. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE ENSINO ABERTO E A DISTÂNCIA, 7., 2013, Atenas.
- RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

- SERRA, R. W. de A. et al. *Os efeitos do Gamification na avaliação de linguagem inglesa no ensino superior*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2020.
- SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, [S.l.], v. 16, n. 1, 2015.
- SILVA, J. C. *Produção textual em meio digital: reescrita de fics a partir das interações em um grupo de Whatsapp*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2020.
- TAHIRI, J. S., BENNANI, S., & IDRISSE, M. K. *diffMOOC: Differentiated Learning Paths Through the Use of Differentiated Instruction within MOOC*. *Int. J. Emerg. Technol. Learn.*, v.12, n. 3, p.197-218, 2017.
- XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. *Calidoscópio*, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 3-14, 2011.

PARTE IV

Ensino e Investigação Científica

A universidade em Português O real uso da Língua Portuguesa na UNTL

AFONSO DE ALMEIDA*
KARIN N. R. INDART*

Introdução

Após 24 anos da tentativa do ocupante indonésio de banir a língua portuguesa do território de Timor-Leste, em 2002 a Constituição da República Democrática de Timor-Leste definiu no artigo 13º o português e o tétum como línguas oficiais do país independente. Em 2008, quando foi criada a Lei de Bases da Educação, o artigo 8º também determinou que as duas línguas oficiais fossem as línguas de instrução escolar. Em janeiro de 2022 o Decreto-Lei Nº 3/2022 estabelece o Regime Jurídico do Currículo Padrão Nacional do Ensino Superior e em seu artigo 3º, ponto 2, alínea k reafirma que as línguas de instrução das universidades são as línguas oficiais «já definidas constitucionalmente». Finalmente, em 2024 a Lei de Bases do Ensino Superior reforça a primazia do português neste nível de ensino quando afirma que a língua de instrução do ensino superior é o português, sendo o tétum uma língua auxiliar.

De facto, o sistema de educação ainda no período de governação transitória da UN, sob a liderança do Padre Jacob já tinha iniciado a reintrodução do português nas escolas de forma gradativa (Gusmão, 2010). A política linguística definida na altura foi de ano a ano a língua portuguesa substituir a língua indonésia a partir do primeiro ano do ensino básico até que em 2012 todos os níveis do ensino básico e secundário utilizassem maioritariamente o português em sala de aula para todas as disciplinas. Essa política é conhecida como *phase-out* (do indonésio) e *phase-in* (do português) (Carvalho, 2022).

Simultaneamente aos 12 anos de implementação da política linguística no sistema de educação o plano era a padronização do tétum e seu desenvolvimento como língua técnica e o preparo linguístico do ensino superior para receber os alunos do tempo de transição nas universidades com docentes com domínio suficiente do português para lecionarem todas as áreas científicas nessa língua. Reconhecendo que o planeamento linguístico não aconteceu a contento existe uma tendência de culpabilização alheia. Os representantes do ensino superior acusam o Ministério de Educação e as escolas básicas e secundárias de não terem reintroduzido a língua portuguesa na base da educação. As escolas, por sua vez, reclamam que

* Investigadores da Universidade Nacional Timor Lorosa'e

o ensino superior não provê o sistema com novos professores qualificados nas diversas áreas da educação que possam lecionar em português e por essa razão a base não pode realmente preparar os alunos no uso dessa língua como língua escolar (PPGP, 2021).

A questão que essa investigação coloca é que 10 anos após o início da implementação do ensino superior em língua portuguesa os docentes possivelmente ainda não lecionam nessa língua, nem a utilizam para outras atividades académicas. Esse trabalho de pesquisa é de extrema importância para a UNTL, uma vez que ainda é a única universidade pública do país e também é a que atende a maioria dos alunos de nível superior¹. A não utilização do português na universidade pode vir a ter algumas consequências indesejadas. A mais óbvia é a não realização do *phase-in* do português como o planeado inicialmente. Isso atrasaria a disseminação da língua através do sistema de educação e também do mercado de trabalho, uma vez que os ex-alunos da UNTL são uma fatia considerável dos cidadãos economicamente produtivos na sociedade. A segunda consequência pode ser a superficialidade do próprio aprendizado durante os alunos académicos por falta de domínio aprofundado de uma língua técnica, uma vez que o *phase-out* do indonésio realmente aconteceu gradativamente no ensino básico, sendo, no entanto, substituído pelo tétum (Indart, 2017). Tal fenómeno linguístico também aparentemente acontece na UNTL.

Objetivo e metodologia

O objetivo da investigação é investigar o uso real de português em diferentes faculdades ou departamentos da UNTL e assim comprovar quais são os departamentos que precisam de ações de reforço em língua portuguesa. Para isso, os alunos foram inquiridos sobre quais atividades letivas que utilizam menos português e auscultada a expectativa linguística dos alunos na pesquisa e escrita de monografia. Também era pretensão observar se há programas e professores suficientes para a implementação para língua portuguesa como disciplina transversal.

A abordagem da investigação é quantitativa. Pretendia-se que um número aproximado a 3000 alunos de todas as faculdades da UNTL respondessem o questionário, porém, obtivemos apenas 775 respostas até o momento, em parte porque o questionário foi

¹ A UNTL tem recebido pelo menos 3000 novos estudantes a cada ano. É possível acompanhar esses dados pelos canais de notícias em Timor-Leste: <https://timorpost.com/jeral-tl/tp-16636/untl-vai-abrir-tres-mil-vagas-em-2022/> e <https://timorpost.com/jeral-tl/tp-8789/untl-com-4-230-vagas-em-2021/>.

disponibilizado via *Microsoft Forms* aos respondentes e estes precisavam de Internet para participarem da pesquisa. Posteriormente as respostas foram analisadas estatisticamente.

Trata-se de uma investigação de políticas públicas, uma vez que a implementação da língua portuguesa foi definida por lei, mas ao mesmo tempo, foi prometida como língua de instrução à geração pós-independência. Por essa razão, o uso do português é ao mesmo tempo um dever e um direito do cidadão timorense. Como a política linguística contava com um plano de ação e um programa de implementação a cada fase do sistema de educação podemos utilizar teorias de avaliação de programas (de governo ou de Estado) para a análise mais aprofundada dos dados estatísticos, com o enfoque no funcionamento, por isso:

tem, como principal meta, analisar, de forma específica, os mecanismos de funcionamento do programa. Além disto, estão também presentes, nessa análise, as etapas, os processos, e as linhas causais do funcionamento do programa, permitindo, dessa forma, que haja uma intensa verificação da realidade operacional do programa, onde se poderá tomar conhecimento de como os possíveis resultados, esperados ou não, se manifestaram. (Stephanou, 2005, p. 137)

É também uma avaliação compreensiva, que combina a análise de processo e impactos provocados pela implementação de um programa, «relacionando-os aos objetivos previamente definidos e à compreensão das causas que interferiram na sua implementação» (Castro & Queiróz, 1989, p. 6) e para isso é necessário observar a efetividade, que «se constitui no exame da relação entre implementação e os resultados do programa sob avaliação» (Stephanou, 2005, p. 137).

Para a recolha dos dados utilizámos um questionário disponibilizado via *Microsoft Forms* aos respondentes com as seguintes informações iniciais: (1) município de origem; (2) faculdade; (3) departamento; (4) semestre em que estuda; (5) conhecimento prévio de português; (6) onde aprendeu português; (7) escola secundária de origem; (8) língua(s) materna(s); preferência de língua no preenchimento do formulário; (9) cursos preparatórios de português na UNTL; (10) horas e frequência de aulas de português por semana no departamento; (11) aulas de português como disciplina transversal no departamento; (12) nacionalidade dos professores de português.

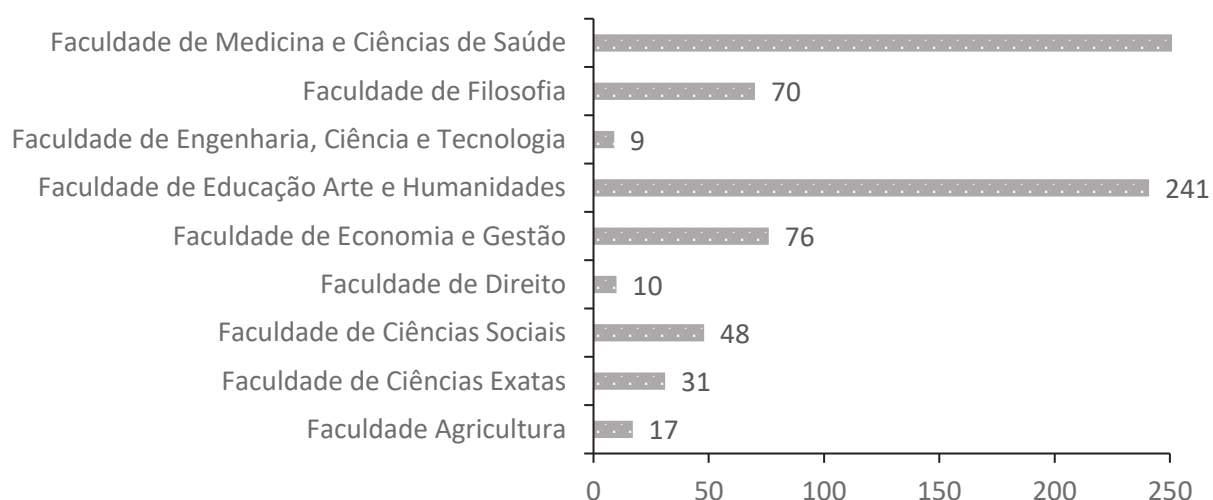
Após o preenchimento dessa parte inicial do formulário as questões são direcionadas ao uso do português nas atividades académicas: (1) línguas utilizada nas aulas; (2) línguas utilizada nos *PowerPoint*; (3) línguas utilizadas nos materiais didáticos; (4) línguas utilizadas na explicação do professor; (5) línguas utilizadas nas provas e avaliações; (6) línguas utilizadas nos trabalhos escritos; (7) línguas utilizadas nos trabalhos orais; (8) línguas utilizadas nas monografias do departamento; (9) língua preferencial para a escrita da monografia; (10) língua da defesa da monografia; (11) línguas utilizadas na bibliografia das disciplinas; (12) língua com

maior disponibilidade de livros na biblioteca; (13) língua preferencial na utilização de bibliotecas digitais; (14) línguas utilizadas no estágio; (15) línguas utilizadas no laboratório; (16) línguas utilizadas fora da sala de aula.

Ainda havia uma questão não obrigatória e aberta no formulário. Tratava-se de um espaço para os participantes darem suas sugestões de melhoria na implementação da língua portuguesa na UNTL.

Os dados em forma gráfica foram comparados e analisados estatisticamente. Como o número de respondentes foi apenas de 775 participantes e não há um equilíbrio entre o número de respostas entre as diferentes faculdades o resultado estatístico serve como uma indicação de práticas linguísticas na instituição, mas não são dados facilmente generalizáveis.

Gráfico 1 - Número de participantes por faculdade



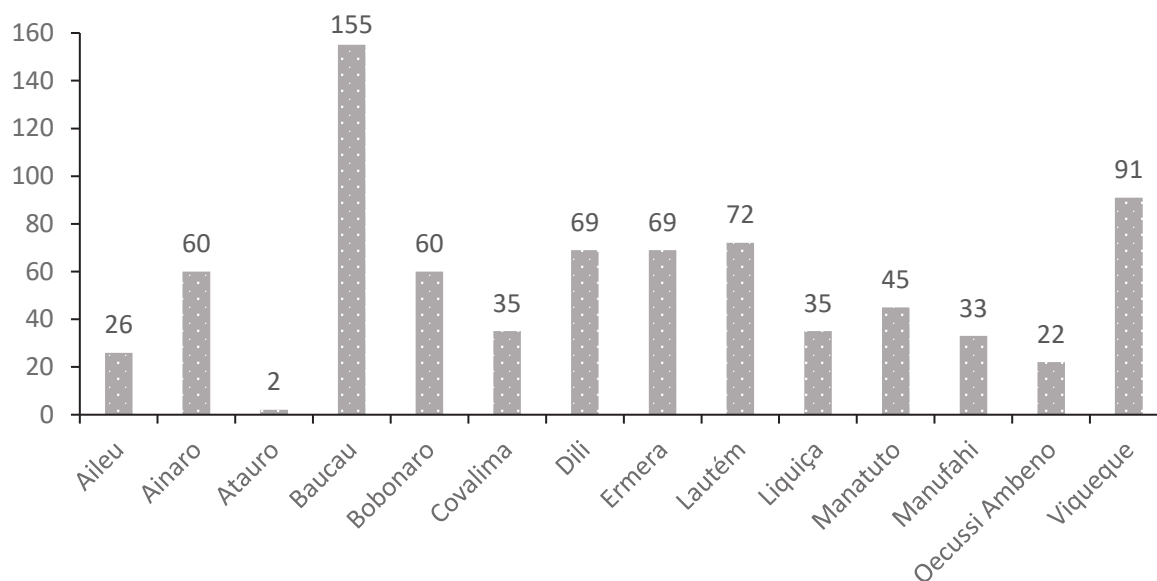
Todas as faculdades da UNTL foram contatadas através da Pró-reitoria para os Assuntos dos Estudantes. Em algumas faculdades também fizemos divulgação do projeto e formulário nas salas de aula. As faculdades têm um número de alunos e departamentos muito diversificados, sendo a Faculdade de Educação Artes e Humanidades (FEAH) a maior de todas. Por essas razões tivemos maior participação no projeto por parte da FEAH e da Faculdade de Medicina.

Análise dos dados quantitativos

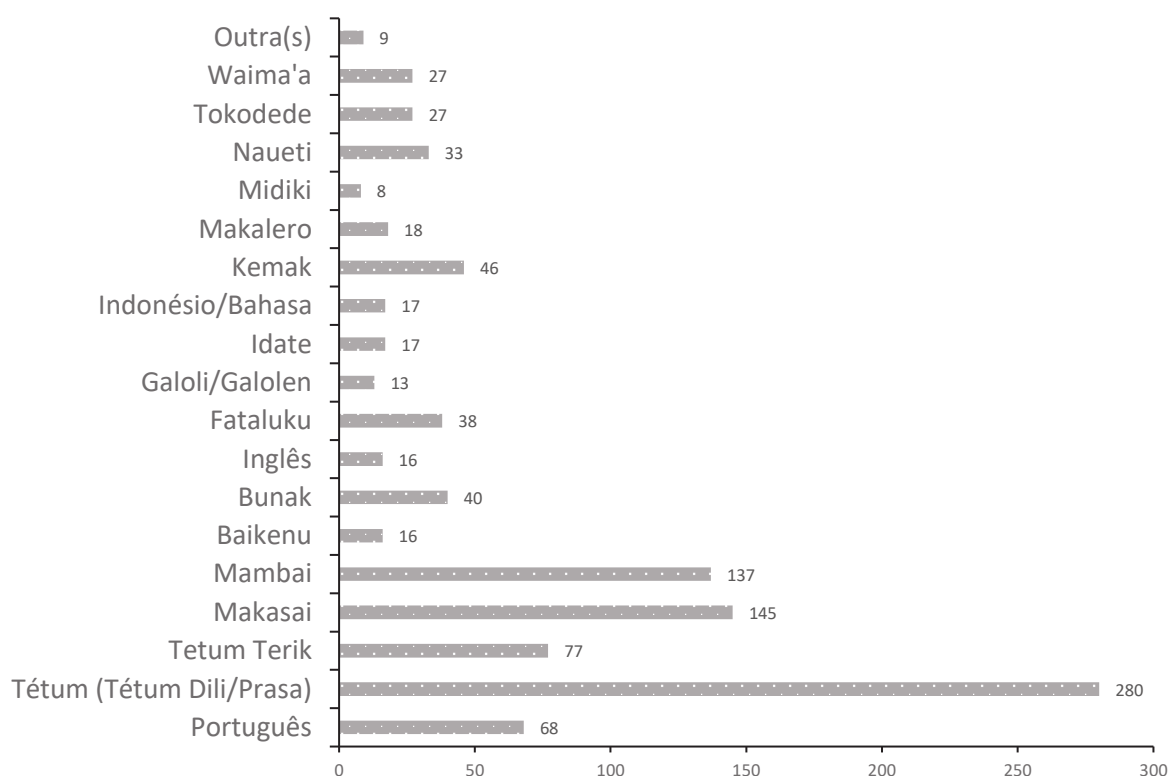
Conhecimento prévio

No formulário as primeiras questões visavam traçar um perfil geral dos participantes, assim, foi interrogado aos participantes da pesquisa qual era o seu município de origem, qual é sua(s) língua(s) materna(s) e em que escola estudou.

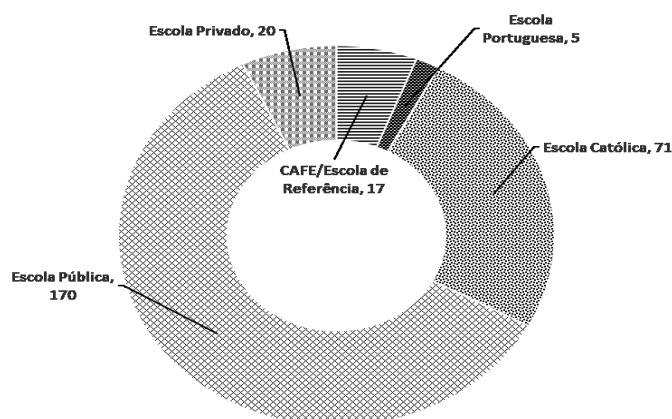
Gráfico 2 - Município de origem



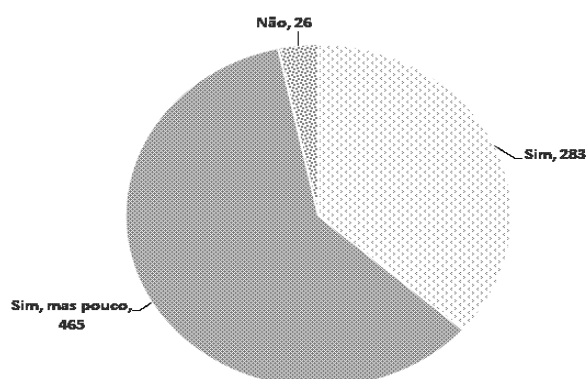
Um número muito elevado de participantes é originário de Baucau e Viqueque e somando ainda com os participantes provindos de Lautem observamos que 41% vêm dos municípios da região leste do país. Mesmo a capital muito mais populosa tem pouca expressão quando comparado à região predominante.

Gráfico 3 - Língua(S) materna(S)

A soma (1.032) das respostas para as questões de línguas maternas ultrapassa o número de participantes (774), o que indica que aproximadamente um terço deles tem mais de uma língua materna. Essa é uma característica típica de Timor-Leste, pois em alguns municípios o contacto entre diferentes línguas nacionais é rotineiro por vizinhança ou por casamento misto. Além disso, o tétum (Díli) é cada vez mais utilizado como uma das línguas da comunidade mesmo antes das crianças entrarem nas escolas, onde ela é utilizada para a alfabetização e língua de instrução dos primeiros anos. O mesmo deve acontecer aos 68 participantes que afirmam falar português como língua materna e os 16 que declaram ser o inglês uma língua materna. Possivelmente essas não são as únicas línguas utilizadas na família desses respondentes.

Gráfico 4 - Escola secundária de origem

Apenas 283 alunos responderam a essa questão que não é de menor importância para a observação do contexto linguístico da universidade. Em Timor-Leste, o currículo nacional é bilingue – tétum e português como línguas de instrução. No entanto, existem as escolas CAFE que utilizam prioritariamente apenas o português desde o nível pré-escolar (são 13 situadas nas capitais municipais do país) e a Escola Portuguesa de Díli, que é uma escola pública de Portugal em solo timorense, por tanto, segue o currículo oficial do sistema de educação português. As escolas católicas seguem o currículo nacional timorense bilingue, mas tendem a ter melhores recursos para o ensino mais efetivo do português. No entanto, a maioria dos respondentes é proveniente de escolas públicas.

Gráfico 5: Conhecimento prévio de Português

O formulário também inquiria se os participantes já sabiam português antes de entrar na UNTL. Dos 775 participantes, apenas 26 afirmaram que não sabiam a língua previamente. Mas 60% dos restantes só tinham uma proficiência básica, nível insuficiente para o uso desta no ensino superior.

Por essa razão, em algumas faculdades da UNTL existem cursos preparatórios de português no primeiro ano de estudos, sendo assim, 61 % dos alunos afirmam ter participado desses cursos antes mesmo de iniciar o programa de disciplinas específicas do departamento. Também existem muitos departamentos que oferecem português como disciplina transversal ao longo do curso e 88% dos respondentes declaram que tiveram pelo menos 2 horas de aulas de português por semana durante em média por dois semestres. A maioria dos professores que lecionam português na UNTL são timorenses, mas 138 respondentes também tiveram aulas com professores internacionais falantes nativos da língua.

Atividades académicas

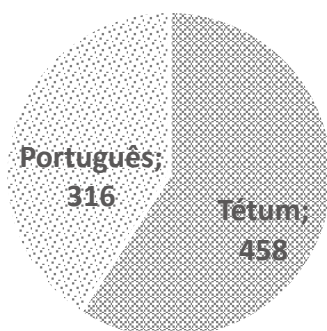
Depois de inquirir sobre o conhecimento específico de português dos alunos participantes, passamos a questionar sobre as línguas utilizadas nas atividades académicas realizadas.

Tabela 1 - Línguas utilizadas nas atividades académicas

	tétum	português	indonésio	inglês	espanhol	outros
Aulas	474	373	76	172	64	29
PowerPoint	418	453	46	110	30	10
Material didático	486	393	46	105	44	16
Explicação oral	562	391	41	69	32	7
Provas/Avaliações	461	494	17	67	29	4
Trabalhos escritos	440	568	13	66	25	5
Trabalhos orais	519	463	7	53	23	2
Monografias	362	381	0	5	23	3
Defesas	359	254	0	3	21	2
Bibliografia	83	560	66	30	23	12
Biblioteca	70	397	67	17	15	8
Biblioteca digital	57	400	101	29	14	10
Estágio	160	96	7	6	10	4
Laboratório	258	218	23	19	14	5
Fora da sala de aula	644	263	22	37	27	16

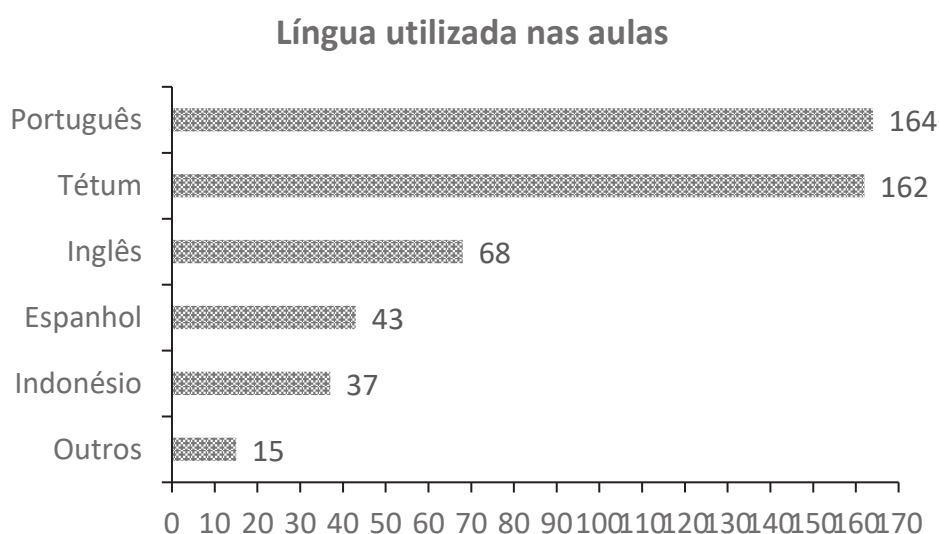
Na pergunta número 18 os participantes podiam escolher em que língua – português ou tétum – desejavam responder as questões sobre o uso do português nas atividades académicas e 41% preferiu responder em português.

Gráfico 6 - Preferência de língua no preenchimento do formulário



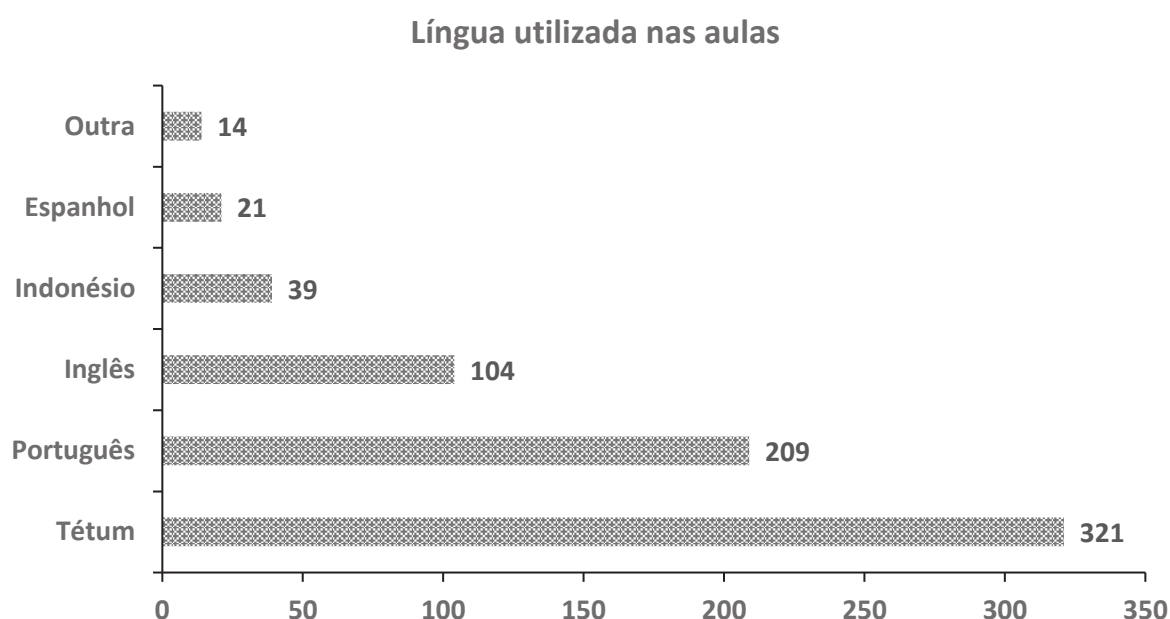
A partir desse ponto, o formulário tinha duas direções e foi possível comparar as respostas do grupo que respondeu em português com as respostas do grupo que respondeu em tétum. Assim, observamos existir uma correspondência do predomínio de português nas aulas dos respondentes que preferiram utilizar o questionário em português:

Gráfico 7 - Língua preferencial das aulas dos respondentes em português



Assim como, comprovamos uma correspondência do predomínio do uso do tétum nas aulas por parte dos respondentes que preferiram utilizar o questionário em tétum:

Gráfico 8: Língua preferencial das aulas dos respondentes em tétum



Essa correspondência evidencia que quem determina o uso efetivo do português por parte dos alunos são os professores, pois a língua utilizada pelos docentes é a língua de preferência dos alunos, ou seja, é aquela que os alunos sentem mais conforto em utilizar em um ambiente acadêmico. Esse dado também indica que a justificativa comum de que os professores não podem utilizar a língua portuguesa na lecionação das aulas porque os alunos não as entenderiam não é comprovável. Ao contrário, os alunos não utilizam esta língua, porque ou quando os docentes não o fazem. A atitude linguística dos alunos é um reflexo da atitude linguística dos professores.

Podemos traçar uma comparação entre as línguas mais utilizadas nas atividades orais e escritas, pois elas demonstram um padrão de práticas linguísticas. De acordo com a tabela acima, as línguas predominantes em todas as atividades acadêmicas atualmente são as línguas tétum e portuguesa, mas uma é a língua da oralidade e a outra a língua da escrita.

A língua mais utilizada nas atividades orais é sempre o tétum (indicado em cor cinza escuro na tabela), isso acontece em relação às aulas, às explicações orais das disciplinas, na apresentação de trabalhos orais por parte dos alunos, incluindo a defesa de monografia.

Também nos estágios e nas aulas de laboratório a tendência é que a comunicação entre professores e alunos seja realizada em *tétum*.

Já quando se trata de atividades acadêmicas escritas como, *PowerPoint*, provas e avaliações, trabalhos escritos, monografia a língua mais utilizada é o português (indicado em cor cinza claro na tabela). A bibliografia indicada pelos docentes, os livros disponíveis na biblioteca e as referências bibliográficas digitais são majoritariamente em português, ou seja, a informação específica mais ampla é encontrada na UNTL em português.

Uma única exceção são os materiais didáticos produzidos pelos docentes, em que o *tétum* ainda é mais utilizado também nos textos escritos. É uma informação interessante, pois ao que tudo indica os professores pedem aos alunos textos escritos preferencialmente em português, mas escrevem eles mesmos preferencialmente em *tétum*.

Quanto à interação oral e mais informal feita entre professores e alunos fora da sala de aula é quase sempre realizada em *tétum*, mas em relação à interação de todas outras línguas o português se destaca.

Outro dado linguístico demonstrado pela tabela é o bem-sucedido *phase-out* da língua indonésia no nível superior público, uma vez que em comparação com o uso do português o indonésio não tem nenhuma expressão importante e se comparado com o uso do inglês, o indonésio é quase sempre menos utilizado, com exceção dos itens bibliografia, biblioteca, biblioteca digital, estágio e laboratório.

Mistura de Línguas

Quando questionados sobre as línguas utilizadas em algumas atividades acadêmicas, os participantes também deveriam indicar se existe uma prática de mistura de línguas nestas atividades.

Tabela 2: Mistura de línguas mais frequente

Atividade	Mistura	Tétum + Português	Tétum + Português + Indonésio
Aula	661 (85%)	510	86
PowerPoint	565 (73%)	413	59
Material didático	538 (70%)	412	32
Explicação oral	643 (83%)	510	72

Uma média de 78 % dos respondentes afirma que as aulas, os *PowerPoints*, o material didático produzido pelos professores e a explicação oral nas sala de aula não são realizados em uma única língua. Os professores tendem a utilizar mais do que uma língua de instrução na mesma aula ou disciplina. A mistura de línguas mais frequente é de longe o tétum e o português. Sendo o uso do indonésio apenas expressivo quando utilizado com o tétum e o português na mesma aula. Outras misturas acontecem, mas são inexpressivas. Esses dados demonstram novamente que o *phase-out* do indonésio está a acontecer gradativamente de facto, mas possivelmente o indonésio ainda é utilizado para referir vocabulário técnico, quando o professor ainda não domina o vocabulário técnico adotado do português.

Dos 590 participantes que afirmam misturar mais de uma língua em conversas mais informais entre professores e alunos fora da sala de aula, 453 declaram misturar tétum e português nessa interação e 72 admitem ainda misturar o indonésio a essas duas línguas oficiais. O uso de outras línguas que não o tétum e o português sempre aparecem em mistura, quase nunca sozinhas.

Análise de dados qualitativos

A última questão do formulário era uma questão aberta e podia ser respondida em tétum ou em português. Pedia-se aos participantes que dessem sugestões para melhor desenvolver a língua portuguesa em seus departamentos. As respostas foram tratadas através da técnica de análise de conteúdo do tipo categorial «que consiste em calcular e comparar as frequências de certas características [ou temas] previamente agrupadas em categorias significativas» (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 228). Note-se que dos 775 participantes 418 responderam à questão aberta, pois não era uma questão obrigatória, mas a responderam muitas vezes fizeram mais do que uma sugestão. Dos 418 respondentes, apenas quatro escreveram sugestões em língua portuguesa, os restantes 414 o fizeram em língua tétum. A sugestão (categoria) mais mencionada (113 vezes) foi o uso do português não apenas nos *slides* e materiais didáticos escritos, mas efetivamente nas explicações e interações entre alunos e professores na sala de aula, assim como o seu uso em aulas práticas e laboratórios. Isso demonstra que os participantes têm a consciência de que o aprendizado e o domínio de uma língua implicam em seu uso na comunicação real. Essa opinião é reforçada com a sugestão muitas vezes repedida (98 vezes) de que a língua portuguesa só será uma língua confortável na universidade se também for utilizada habitualmente nas comunicações sociais dentro e fora da UNTL, seja na oralidade, seja na escrita de avisos, placas e regras. No entanto, existe ainda um bom número de participantes (98) que sugerem o reforço na aprendizagem formal através

de cursos preparatórios ou adicionais em seus departamentos. Segundo 62 participantes as aulas de outras disciplinas precisam ser dadas em português para que a língua seja, de facto, instrucional no ensino superior. Um participante critica até mesmo os professores da disciplina de português que ainda utilizam o tétum para as explicações do conteúdo. Outra tendência relevante (53 vezes) é da obrigatoriedade do ensino de e em português na instituição como sugestão principal. As políticas linguísticas nacionais do ensino superior devem prevalecer tanto para os professores como para os alunos, segundo os respondentes e a principal razão apresentada para essa obrigatoriedade é a própria Constituição e a oficialização do português (34 vezes). Algumas sugestões indicam uma falta de preparo dos docentes da universidade para a implementação do português (27 vezes), ou porque já estão em idade avançada e já não conseguem utilizar uma metodologia ativa e dinâmica (8 vezes) ou porque não têm qualificação suficiente e isso inclui um *déficit* no domínio da língua portuguesa (18 vezes). Assim outros respondentes sugerem a contratação de professores internacionais falantes do português e um maior contacto com a CPLP e seus recursos sem, porém, descuidar da identidade nacional e do desenvolvimento do tétum através do contacto com o português (24 vezes) ou um maior uso de referências (14 vezes), trabalhos escritos (12 vezes) e de material de apresentação como *slides* (8 vezes) em português. Ainda outros participantes da pesquisa colocam o peso da implementação nos discentes, 23 dizem que os alunos precisam levar a oficialização do português a sério e esforçar-se para sua implementação e 25 afirmam que esse esforço implica em muito estudo autónomo, como ler e pesquisar muito. Treze respondentes consideram a utilização do português como língua de instrução como investimento integral na vida e carreira dos alunos universitários. As outras sugestões com pouca frequência de menções foram: melhorar os recursos físicos e condições da universidade para motivar os alunos (10 vezes); reforço do ensino de português nas escolas e anterior ao nível universitário (6 vezes); maior cooperação entre professores e alunos (5 vezes); utilização preferencial do tétum mesmo no ensino superior (5 vezes); a continuidade da oferta da disciplina de língua portuguesa depois dos semestres iniciais e mudanças curriculares para tal (3 vezes); desenvolver as língua maternas (1 vez).

Conclusão

Apesar de não termos alcançado a participação esperada inicialmente é possível tirarmos algumas conclusões sobre o uso real do português na UNTL. Um dado que nos chama a atenção é a percentagem de 41% de participantes da pesquisa que decidiu respondê-la em língua portuguesa. Esse dado representa um interesse crescente em utilizar a língua no meio

académico. A correspondência entre a preferência de língua nas respostas com a língua mais utilizada pelos professores nas aulas é clara, o que demonstra que a chave da implementação da política linguística para o ensino superior está na mudança de comportamento linguístico por parte dos professores, pois a expectativa dos alunos em aprender português académico é evidente.

Assim, concluímos que o argumento de que as aulas não podem ser dadas em português porque os alunos não têm interesse ou domínio suficiente da língua não se comprova e inferimos que a morosidade no *phase-in* do português no nível superior (UNTL) é consequência direta da preferência dos professores em utilizar o tétum como língua de instrução ainda no nível superior ou uma mistura de tétum com outras línguas.

Referências bibliográficas

- Carvalho, Manuel Belo de. (2022). Formação Inicial de Professores de Português em Timor-Leste: orientações e práticas (2002-2016). (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Castro, M. H. G. & Queiróz, M. S. (1989). Avaliação de Políticas e Programas Sociais, caderno no. 12. Campinas: UNICAMP.
- Gusmão, Manuela M. (2010). Cooperação Bilateral Brasil-Timor na Profissionalização Docente em Serviço: perspectivas e desafios do século XXI (Dissertação de Mestrado). Brasília: UnB.
- Indart, Karin N. R. (2017). Políticas da Educação, Políticas de Língua, Identidade Nacional e a Construção do Estado em Timor-Leste (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- PPGP – Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL. (2021). Ciclo de Reflexões: O Futuro da Língua Portuguesa na UNTL. <https://www.facebook.com/untl.edu.tl/videos/309505287450514/>.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc V. 2008. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Stephanou, M. C. (2005). Análise Comparativa das Metodologias de Avaliação das Agências de Fomento Internacionais BID e BIRD em Financiamentos de Projetos Sociais no Brasil. In Civitas, vol. 5, no 1, pp. 127- 160. Porto Alegre: Civitas.
- Timor-Leste (2002). Constituição da República Democrática de Timor-Leste.
- Timor-Leste (2008). Lei no 14/2008, de 29 de Outubro - Lei de Bases da Educação. Jornal da República, série nº 40, Díli, Outubro.
- Timor-Leste (2022). Decreto-lei nº 3/2022, de 12 de Janeiro – Regime Jurídico do Currículo Padrão Nacional do Ensino Superior. Jornal da República, série I nº 3, Díli, Janeiro.

Ler, pensar e escrever nas aulas de Língua Portuguesa

CARLOTA PIMENTA*

INÊS ESPADA VIEIRA*

Introdução

Neste artigo, apresentamos algumas práticas das aulas de Língua Portuguesa (LP) de formação geral para falantes nativos, em cursos fora da área da filologia. No âmbito de uma reflexão sobre o ensino da língua, partimos de um estudo de caso, sistematizando e apresentando a nossa proposta de planificação e aplicação pedagógica do programa da disciplina de LP do curso de Licenciatura em Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA) na Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Católica Portuguesa (UCP).

Esta proposta, concebida e aplicada a alunos do primeiro ano, durante dois semestres, no ano letivo de 2022/23, baseia-se no ensino da língua mais focado no desenvolvimento do pensamento crítico e no aperfeiçoamento da escrita, e menos no ensino da gramática explícita (embora se recorra às explicações formais sempre que necessárias), procurando solucionar problemas concretos através da prática intensiva e da consciencialização dos erros mais frequentes, indo ao encontro das necessidades dos alunos e dos temas que são prementes na sociedade. São aulas que se vão construindo em diálogo com a turma, o que não significa, porém, que não haja uma planificação cuidada, mas com flexibilidade e capacidade de atualização constante.

Esta perspetiva parte da aproximação às diferentes visões, motivações e expectativas dos discentes em relação à LP. Relações diversas com a língua portuguesa desafiam à articulação de necessidades distintas, em particular as de uma maioria de alunos que tem o português como língua materna e as de uma minoria que, seguindo o mesmo programa curricular do curso de LEA, tem o português como língua segunda ou estrangeira. A planificação que fizemos foi posta em prática com duas turmas distintas, com a mesma caracterização geral, mas certamente diferente no que podemos chamar a dinâmica do grupo (em que a docente se inclui) e cujo impacto não podemos aferir. Neste sentido, referir-nos-emos a um conjunto de 57 alunos inscritos na disciplina, incluindo alunos Erasmus, alunos bilingues, alunos cuja língua materna é o português, europeu e não europeu, alunos com

* Professoras da Universidade Católica Portuguesa

diferente proficiência no português como língua estrangeira, alunos com primeiras línguas latinas, eslavas, orientais ou até o grego.

Ler, pensar e escrever são os verbos que apresentámos no início das aulas aos estudantes e que sempre recordámos ao longo do ano académico. Eles são uma espécie de metodologia de ensino-aprendizagem, de competências a aperfeiçoar e, ao mesmo tempo, temas de estudo. Desde o início, procurou-se construir um caminho a partir de textos retirados da imprensa de referência¹ que servem uma dupla função: sendo informativos e rigorosos, apresentam-se como modelos para a redação e promovem a reflexão individual e em grupo dos leitores sobre temas relevantes na sociedade.

Debruçar-nos-emos em particular sobre a segunda parte do ano letivo, uma vez que o conhecimento que fomos ganhando sobre o perfil de competências e necessidades dos alunos, bem como um lado menos formal da relação professoras-alunos, nos permitiu aplicar melhor a nossa planificação. Além disso, com o trabalho realizado e os conhecimentos adquiridos ao longo do 1.º semestre, os estudantes desenvolveram uma maior autonomia, permitindo-lhes assumir um papel mais ativo na sua aprendizagem².

No início do nosso trabalho de reflexão, consideramos importante situar-nos ética e metodologicamente inspiradas pelo pedagogo brasileiro Paulo Freire, salientando uma das suas obras, *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE 1996), justamente sobre a autonomia, de educadores e educandos, ressaltando as distâncias de espaço e tempo.

¹ Apesar de não ter sido tema apresentado expressamente, a opção consciente por textos da imprensa, disponíveis também *online*, é para nós enquanto docentes uma escolha consciente na promoção da literacia mediática tão necessária na educação académica e cívica de hoje em dia e, portanto, a consulta e o trabalho com textos disponíveis nos *media* integraram a explicitação de estratégias para “aceder, criar, avaliar e compreender as mensagens dos vários meios de comunicação” (LOPES 2018).

² Na primeira parte do 1.º semestre, a par de uma reflexão introdutória sobre a história e a geografia atual da Língua Portuguesa, bem como das várias dimensões do seu valor global (como língua de negócios, de cultura e de diplomacia), as aulas debruçaram-se sobre uma prática explícita da gramática, através do estudo de casos práticos nos domínios da ortografia, morfologia, sintaxe e semântica. Na segunda parte do 1.º semestre, consolidando-se estes conteúdos linguísticos, o ensino foi sendo progressivamente direcionado para exercícios de escrita sobre temas prementes na sociedade. Os alunos concluíram o semestre com a redação de um ensaio sobre o tema “A União Europeia na minha vida”, tendo depois alguns deles participado no concurso com título homónimo promovido pela Biblioteca da UCP e os Centros de Documentação Europeia, o que lhes permitiu uma aplicação prática do trabalho desenvolvido em aula. Um dos prémios foi atribuído a uma aluna deste grupo. Este trabalho de base, progressivamente orientado com vista a uma maior autonomia dos estudantes, em articulação direta com a sociedade, foi fundamental para o trabalho a que se deu continuidade no 2.º semestre, no âmbito do qual os discentes foram encorajados a uma condução mais autónoma da sua aprendizagem.

“À procura” e “Mais perto”

O 2.º semestre iniciou-se com uma introdução às suas linhas orientadoras, consubstanciadas em dois períodos sequenciais: “À procura” e “Mais perto”. Os alunos apresentaram as suas ideias sobre estes dois temas, refletindo sobre o que procuravam nas aulas de Língua Portuguesa, os desafios do caminho e o que desejavam alcançar. Ao mesmo tempo, a divisão temática e cronológica proposta pretendia mostrar que todo o processo de ensino-aprendizagem é um itinerário que se vai construindo na direção de “metas volantes”, mas sem um “cortar a meta” definitivo. Com esta iniciativa, procurou-se partir da realidade e da perspetiva dos alunos e consciencializá-los para a importância de serem agentes ativos do seu próprio percurso de aprendizagem.

Os estudantes foram desafiados a escrever frases simples a partir de palavras centrais no âmbito dos temas que íamos trabalhar nesse semestre (por exemplo, *pensar*, *crise*, *dúvida*, *fim* e *silêncio*). Esta atividade teve em vista o envolvimento e o contributo dos discentes para as aulas: quando estes temas foram desenvolvidos, eles foram introduzidos a partir destas frases escritas pelos alunos nas primeiras aulas. O facto de reconhecerem as suas frases (por vezes, a surpresa de não as identificarem) e terem também contacto com as ideias dos colegas, foi muito apreciado pelos estudantes, tendo contribuído para a sua motivação em relação aos temas.

“À procura”

A organização das aulas com o foco no fomentar do pensamento crítico começou com uma reflexão sobre o que é *pensar*, as suas exigências e expectativas, bem como a sua relação com a *curiosidade* e com o *tempo*. Esta reflexão foi promovida a partir da análise do texto “Pensar” de José Gameiro (GAMEIRO 2022), que levou os estudantes a questionarem-se sobre o lugar do pensamento crítico na educação. Em momentos de trabalho individual e em grupo, os alunos foram desafiados a apresentar, refletir e discutir sobre o tema e a fazer propostas concretas para fomentar o pensamento crítico na aprendizagem: que disciplina gostariam de “criar”? Que temas poderiam ter num programa totalmente imaginado por eles? O que lhes desperta curiosidade e interesse? As atividades foram sendo conduzidas através de pontos de discussão que procuraram orientar os alunos na sua reflexão pessoal e uma especial atenção foi dada à análise textual, como forma de aprendizagem da própria escrita. Estas orientações pretendiam dar resposta a algumas fragilidades sentidas ao longo do 1.º semestre: por um lado, a dificuldade de os estudantes desenvolverem as suas ideias, levando-os a responder de forma incompleta aos enunciados, e, por outro lado, a dificuldade em organizar o conteúdo e

a estruturar os seus textos. Um aspeto a que se procurou dar especial destaque nestas atividades e que foi sendo retomado ao longo do semestre foi uma abordagem baseada nos contributos vitais dos alunos em articulação, agora, com a exigência da reflexão académica. Assim, as turmas foram orientadas para pensar sobre os temas, valorizando os seus conhecimentos prévios e acolhendo novas perspetivas, através do confronto com outras experiências³.

Aprofundando a ideia de que “aprender a pensar implica estimular a curiosidade” (GAMEIRO 2022), os alunos foram, de seguida, convidados a pensar e partilhar aquilo que lhes desperta curiosidade. No desenvolvimento deste tema, foi-lhes ainda proposto que refletissem e escrevessem um comentário ao texto “A curiosidade não mata”, de Maria Manuel Mota (2022). Este texto apresentou aos estudantes uma perspetiva sobre a curiosidade na ciência, instigando-os a questionar a relação da curiosidade com o *tempo* e com a *utilidade*, nomeadamente no que respeita à aplicação imediata dos saberes.

Depois das primeiras aulas em que se leu e discutiu o que é *pensar*, o que isso exige de nós e os resultados que podemos esperar, assim como a sua relação com a curiosidade e o tempo, falámos sobre o que é o *contrário* de pensar, sobre as consequências que a ausência de pensamento crítico pode ter, sobre quais as vantagens de recursos da Inteligência Artificial (IA) como o ChatGPT e sobre como será o pensamento na Universidade no futuro⁴. Baseados na leitura de textos de imprensa sobre o tema (CACHOPO 2023, GUEDES 2023, OLHO VIVO 2023), os discentes foram chamados a comentar e desenvolver a afirmação “Como pensar como humano na era da IA”.

Embora a maioria dos alunos tenha revelado interesse pelo tema e empenho na realização dos seus textos, uma contrariedade sobressaiu pontualmente nos trabalhos: apesar da reflexão feita em aula sobre a ética, o pensamento crítico e as suas possíveis limitações com o recurso à Inteligência Artificial, uma minoria de estudantes recorreu a este tipo de ferramentas para escrever o seu texto sobre os desafios de pensar como humano na era da IA.

³ Arends (2008) considera fundamental a relação das matérias com o conhecimento e experiência prévia dos alunos, apresentando-os como uma das fases que os professores devem seguir no ensino, com vista à construção do pensamento crítico. Assim, «[n]enhuma abordagem é consistentemente superior a qualquer outra em todas as circunstâncias. Ao invés, muitas abordagens ao ensino são adequadas, e a seleção de um modelo particular depende dos objetivos do professor, das características de um determinado grupo, e dos valores e expectativas da comunidade» (ARENDS 2008: 23).

⁴ Um ano volvido das aulas que aqui sistematizamos, cumpre-nos registar que muito mudou na nossa relação e conhecimento das ferramentas de IA generativa e das implicações que isso tem e terá no ensino. Embora ainda estejamos no início desta, digamos, *presença*, não cabem dúvidas sobre que se trata de uma mudança inexorável na profissão docente, sobretudo no que diz respeito às estratégias do ensino-aprendizagem e dos papéis a ser desempenhados pelos intervenientes: professor-aluno-IA.

Esta situação contraditória assemelha-se àquela descrita por Rui Sousa Silva na entrevista dada ao *Expresso* em novembro de 2023 (BASTOS 2023) e levou-nos também a nós a ajustar os nossos modelos de avaliação, como adiante desenvolveremos.

Este tema revelou-se especialmente pertinente para abrir uma reflexão sobre a importância do *erro* e as *dificuldades* no percurso de aprendizagem. Parece-nos interessante um trabalho específico de reflexão sobre o modo como docentes e estudantes lidam com o erro, próprio e alheio. Acreditamos que é necessária uma espécie de “pedagogia do erro”, para que ele seja integrado como um momento natural no aperfeiçoamento de quaisquer competências. Esta ideia, aliás, não é nova e retomá-la-emos adiante.

Através dos textos analisados, os discentes foram sendo confrontados com a dinâmica irregular do processo de busca do conhecimento – um “caminho frequentemente labiríntico, com becos e saídas, avanços e recuos” (MOTA 2022) – e com as implicações e oportunidades do erro no processo criativo – «Um algoritmo pode compor como Beethoven: pode, seguindo certas regras, instruções, padrões, emular o seu estilo. Mas não pode “errar” como Beethoven» (CACHOPO 2023).

No desenvolvimento deste tema, foram propostos três excertos de textos de José Tolentino Mendonça (2015, 2021a e 2022), respetivamente sobre o *silêncio*, a *espera* e a *utilidade/inutilidade*, que se apresentam muitas vezes como dificuldades do percurso, convidando os alunos a refletirem sobre as exigências, os obstáculos e os desafios do conhecimento. Novamente, os discentes tiveram uma participação ativa na concretização do plano da aula, escolhendo cada um deles o excerto que gostaria de desenvolver e escrevendo uma reflexão individual sobre o tema escolhido. Este tema foi ainda retomado no primeiro elemento de avaliação, baseado no texto “A casca e a pérola” (MENDONÇA 2021b), que consistiu numa reflexão escrita feita em sala de aula sobre a crise e o fracasso como oportunidades de aprendizagem.

A reflexão sobre a importância do erro foi ainda desenvolvida na prática através da correção e autocorreção dos trabalhos realizados pelos alunos. Os erros mais frequentes foram selecionados e organizados numa tipologia de erros para serem analisados em aula, e foram preparados exercícios de língua com base nos exercícios de escrita realizados pelos discentes. Em trabalho individual e a pares, exercitou-se a identificação, análise e correção orientada dos erros destes trabalhos. Esta prática procurou consciencializar os alunos para a relevância de acolher o erro como forma de aprendizagem.

Há muito tempo que os estudos de educação e de didática das línguas (ou de outras disciplinas) sistematizam e propõem estratégias de integração do erro. A bibliografia científica

é extensa e os livros para o público geral também: corrigir erros é uma coisa, superá-los é o passo seguinte. O que fazer, pois, perante o erro? Qual o *feedback* mais produtivo em termos de impacto na superação do erro? Como trabalhar com o erro na redação de um ensaio extenso, e não numa tradicional ficha de gramática ou num exercício de ortografia? "Errar é humano" e relaciona-se com o amadurecimento da pessoa. Não se trata, todavia, de fazer a apologia do erro, mas de o incorporar como algo natural no processo de aprendizagem. E, embora o conceito de "falhar" ou de "errar" ainda não seja consensual, sabemos hoje que as crenças dos estudantes sobre a falha e o erro condicionam a forma como autopercebem as suas capacidades e têm um grande impacto na aprendizagem (cf. FORD *et al.* 2023).

O envolvimento dos discentes no processo de identificação e correção do erro contribuiu para o desenvolvimento da sua atenção à escrita e para a sua maior autonomia no processo de aprendizagem, tornando-se eles próprios autores da correção. Além disso, o confronto não só com o erro próprio, mas também com o erro dos colegas – com o qual, por vezes, existiu identificação – revelou-se também uma oportunidade de aprendizagem, tendo servido como meio para fomentar a responsabilidade, a autonomia e a entreajuda dos estudantes.

Este trabalho realizado com base nos erros dos alunos foi depois alargado, através do confronto dos erros dos discentes com erros autênticos extraídos nomeadamente de fontes jornalísticas. Exemplos provenientes do livro *Áreas Críticas de Língua Portuguesa* (PERES & MÓIA 1995) revelaram-se uma ocasião para os alunos verem como algumas das suas fragilidades se enquadravam num contexto mais amplo de erros frequentes. Outros exemplos foram também recolhidos de outras fontes (DIAS & TAVARES 2013, LEITE & TAVARES 2008 e 2015, TAVARES 2015) que se apresentam como uma ferramenta acessível para a análise de erros frequentes por parte dos estudantes. Novamente, a realidade concreta dos aprendentes foi o ponto de partida para se introduzir bibliografia sobre o tema e para o ensino da gramática expressa, baseada na própria necessidade dos alunos. Pudemos, no entanto, constatar como o reconhecimento e a identificação pessoal dos discentes com o próprio erro suscitou mais interesse do que a identificação ou compreensão de erros alheios. Acreditamos que a motivação que advém da aprendizagem baseada na experiência pessoal resulta não só de um processo de subjetivo de identificação com o objeto estudado, mas também da utilidade que cada um encontra na aplicação desse conhecimento à sua própria realidade.

Através das leituras, reflexões e exercícios de escrita propostos sobre os temas referidos, procurou-se que os estudantes tomassem consciência do papel e relevância do *processo* de aprendizagem como um todo, feito de superações e fracassos, e que aprendessem a valorizá-lo enquanto oportunidade de conhecimento e crescimento. Cremos que a

autonomia do aluno passa pelo reconhecimento não só das suas qualidades, mas também das suas fragilidades, sendo através desse autoconhecimento que os indivíduos estão mais aptos para reconhecer o seu lugar e interagir positivamente com os outros. Aliás, insistimos também na ideia de *aperfeiçoamento*⁵ das competências, justamente porque é alcançável por todos, independentemente dos diferentes pontos de partida e de chegada. Aperfeiçoar, melhorar, implica um objetivo individual também ético. Em particular na relação com *ler, escrever e pensar* a língua materna, intervém também a noção de pertença e de identidade coletiva.

Na análise de textos e nos trabalhos de escrita desenvolvidos em aula, teve-se em vista a resolução dos problemas mais frequentes identificados nos trabalhos dos alunos no 1.º semestre. Além da questão linguística já referida, esses problemas incluíam i) a compreensão do enunciado e a resposta à instrução pedida, ii) o desenvolvimento das ideias e a extensão do texto, iii) o comentário de textos apresentados e iv) o convocar de outras ideias. À luz das potencialidades tecnológicas referidas anteriormente, este último ponto revelou-se particularmente desafiante, tendo-se procurado orientar os alunos no discernimento da informação, bem como na sua seleção e integração nos textos por eles escritos, através da indicação de referências bibliográficas. Neste ponto, sobressai o papel do professor como mediador e facilitador da aprendizagem, que é o desafio que hoje se lhe coloca, não ocupando mais o lugar de detentor e transmissor único do saber. Como escreve o investigador espanhol, Daniel Cassany, no livro *El arte de dar clase*, trata-se de assumir o papel de orientador da procura de cada discente, ajudando-os a discernir e a bem gerir a informação a que têm acesso, criando situações de aprendizagem (CASSANY 2021): «O aprendiz trabalha com o conteúdo; o docente trabalha com o aprendiz» (*id.* 1). Foi fundamentalmente este o nosso método: acompanhando-os, colocar os alunos diante de tarefas (de investigação, reflexão, debate, seleção, redação, correção, *etc.*) em que o desenvolvimento de competências e a aprendizagem de conteúdos é diferente para cada um.

Reflexão a meio do percurso

Nesta linha de atenção dada à valorização do processo de ensino-aprendizagem, um inquérito de autoavaliação preparado pelas docentes e realizado pelos alunos (total de 36 respostas válidas, numa faixa etária dos 18 aos 25 anos) a meio do semestre ajudou-nos a

⁵ Neste contexto, referimo-nos ao aperfeiçoamento de competências individuais conforme definido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, *The future of education and skills: Education 2030*, competências = conhecimentos + capacidades + atitudes (OECD 2018: 4), e não a técnicas de aperfeiçoamento de textos, tema muito explorado na literatura pedagógica relativa ao ensino de línguas.

avaliar o progresso e as dificuldades dos estudantes⁶. Além disso, esta sondagem revelou-se uma ferramenta útil para os alunos autoavaliarem o seu próprio processo de aprendizagem, num caminho de procura de maior autonomia⁷. De facto, o trabalho de autoavaliação dos discentes apresentou-se como um meio produtivo para os alunos se confrontarem com as suas capacidades e limitações, tomarem consciência dos progressos feitos e do caminho ainda a percorrer, bem como dos meios necessários para alcançarem determinado objetivo. Este inquérito revelou-se também produtivo na medida em que incluiu os aprendentes no próprio processo de reflexão e planificação do programa (uma das mais consensuais propostas da OCDE), dando-lhes espaço para contribuir para as aulas de Língua Portuguesa.

A análise dos dados é por si só reveladora do percurso do grupo. Relativamente à evolução feita pelos alunos, a esmagadora maioria disse que naquele ponto do percurso sentia ter aprendido algo novo nas aulas (94,5%) e ter melhorado algum aspeto, embora 55,6% dos discentes tenham considerado que essas melhorias eram ainda reduzidas. Apenas uma minoria refere ter melhorado bastante (5,6%) ou ainda não sentir evolução (5,6%). Relativamente aos progressos feitos, os alunos consideraram ter melhorado principalmente a escrita em geral (47,2%), o pensamento crítico (16,7%) e a organização das ideias (13,8%). Um número mais reduzido de estudantes afirmou ter progredido na análise textual (8,3%) e no vocabulário (8,3%) e, por fim, correção ortográfica (2,8%) e à-vontade em partilhar a sua opinião (2,8%) foram outras melhorias também referidas.

Quando questionados sobre o que mais gostaram de fazer nas aulas de Língua Portuguesa, as atividades que se destacaram foram debater em grupo (41,7%), fazer exercícios de escrita individual (27,8%), exercícios de língua (13,9%) e reflexão individual sobre os temas (11,1%). A análise de textos foi a atividade que suscitou menos interesse por parte dos estudantes (5,6%). Além destes, outro aspeto que os alunos acrescentaram foi abordar temas atuais. Quando questionados sobre o que gostariam de fazer mais nas aulas, os aprendentes reforçaram a importância das atividades referidas na pergunta anterior, nomeadamente analisar erros, fazer exercícios de gramática sobre pontuação e sintaxe, ler mais textos, aprender mais vocabulário, melhorar a escrita, debater opiniões em grupo e abertura para

⁶ Na elaboração e aplicação do inquérito foi tida em conta a legislação de proteção de dados de âmbito europeu (RPDG), pedindo aos alunos o seu consentimento informado e anonimizando os dados recebidos na medida do possível. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:02016R0679-20160504>.

⁷ No âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras, isto é incitado, por exemplo, através do *Portefólio Europeu de Línguas* (<https://www.coe.int/en/web/portfolio/>), proposto pelo Conselho da Europa para incentivar a autonomia dos estudantes na avaliação do seu próprio percurso e nível de aprendizagem. O modelo sugerido, que inclui diferentes competências linguísticas, pode ser adaptado a realidades distintas, neste caso, as específicas do ensino do português como língua materna.

temas à sua escolha, o que reflete o interesse e a tomada de responsabilidade dos estudantes no processo de aprendizagem.

No que respeita aos debates em grupo, os alunos revelaram preferência por trabalhar a pares ou pequenos grupos (33,3%) e por fazer debates com toda a turma (33,3%), tendo um número mais reduzido de discentes preferido ouvir a professora (13,9%), enquanto 19,4% gostou de variar as dinâmicas, afirmando, por isso, apreciar todas as alternativas. A maioria dos alunos achou o tempo dedicado a estas dinâmicas adequado (75%), porém 16,7% considerou que houve pouco tempo de discussão, preferindo ter tido mais espaço para debate. Curiosamente, pelo contrário, uma minoria considerou que o tempo de partilha foi excessivo 8,3%. Apesar de os alunos terem, em geral, gostado do trabalho de grupo e achado o tempo dedicado a esta atividade adequado, o número de aprendentes que gostou dos diálogos alargados em grupo, mas teve receio de expor a sua opinião, preferindo ouvir os outros (45,7%), foi ligeiramente superior ao número de alunos que tomou a iniciativa de expor as suas ideias (42,9%), o que aponta trabalho a fazer no que respeita ao fomentar da autoconfiança e iniciativa dos estudantes. Talvez relacionado com estes aspetos, 11,4% dos discentes referiu não ter gostado destes tempos de partilha.

Relativamente ao exercício de pensar individualmente na aula, a maioria dos alunos mencionou sentir-se interessado e motivado (55,6%), considerando este exercício “fácil”, mas 33,3% afirmou sentir-se um pouco perdido e ter tido alguma dificuldade em pensar sobre um tema, preferindo o apoio de pontos de reflexão. Um número inferior de aprendentes assumiu pouco foco no trabalho (11,1%). Outro sentimento referido pelos estudantes foi a ansiedade na gestão do tempo dos exercícios de escrita feitos na aula, que, segundo os inquiridos, condicionou a qualidade do trabalho apresentado. Este é um aspeto a que se deve continuar a dar especial atenção nas aulas, procurando-se orientar os alunos na melhor gestão do tempo, também como preparação para a situação das provas finais ou outras tarefas profissionais com *deadlines* apertados.

Dos três temas sobre os quais foram realizados exercícios de escrita – i) pensamento crítico e curiosidade, ii) pensamento humano na era da inteligência artificial e iii) dificuldades do processo de aprendizagem –, os alunos preferiram trabalhar sobre o segundo tema (58,3%), sendo o último aquele que menos suscitou a preferência dos aprendentes (19,4%). Entre as justificações referidas pelos estudantes, encontram-se o interesse, a atualidade e a aplicação prática do tema; também a sua abrangência, liberdade e novidade, que, segundo alguns alunos, estimulou o ponto de vista e o pensamento crítico. O conhecimento prévio que os

discentes tinham sobre um tema foi também valorizado, além do facto de poderem apresentar a sua própria experiência.

Esta preferência parece também relacionar-se com a acessibilidade dos temas: os alunos acharam o segundo tema mais fácil de abordar (47,2%) e o primeiro (30,6%) e terceiro mais difíceis (22,2%). Segundo a justificação dada pelos alunos, a dificuldade em abordar este terceiro tema prendeu-se com a exigência na compreensão dos textos propostos para análise, tendo os estudantes, em geral, considerado difícil entender os textos de José Tolentino Mendonça, o que limitou o desenvolvimento do tema por parte dos discentes⁸. No que respeita a estes três textos propostos para análise no âmbito do tema dos desafios do processo de aprendizagem, a escolha dos alunos recaiu sobretudo na utilidade/inutilidade do saber (50%), seguido do tema da espera (33,3%), sendo o do silêncio aquele que foi menos escolhido (16,7%). Novamente a escolha dos estudantes baseou-se nos seus gostos pessoais, no desafio que o aprofundar desses temas representava para cada um e na acessibilidade na compreensão dos textos base.

Finalmente, nos exercícios de escrita realizados em aula, fomos ainda experimentando diferentes formas de desenvolver esta competência: (i) comentar um texto lido e trabalhado na aula, (ii) escrever sobre um texto apresentado no momento do exercício de escrita ou (iii) escrever sobre um tema sugerido sem preparação. Experimentar diferentes formas de refletir e desenvolver um tema, mais ou menos apoiados em leituras prévias, suscitou respostas diferentes dos alunos. A maior parte dos estudantes preferiu escrever a partir de um texto apresentado (63,9%), o qual funciona como um apoio ou um estímulo ao pensamento, sem, no entanto, limitar a liberdade do aluno, e gostou mais de o fazer sobre um texto lido durante o próprio exercício de escrita e não previamente preparado em casa (52,8%), embora vários estudantes tenham referido que preferiam ter mais tempo para ler o texto em casa e refletir mais atentamente sobre o assunto. Porém, outras relações com o tempo advogam que as restrições temporais são um estímulo para pensar mais criticamente e que o contexto de sala de aula propicia uma maior concentração e uma maior exigência que potenciam melhores resultados.

Outro aspeto que fomos experimentando nas aulas foram diferentes formas de escrita. A maioria dos alunos gostou mais de escrever a computador (77,88%) do que à mão,

⁸ Estranhámos que os alunos considerem complexos os textos referidos (crónicas literárias com alguma erudição, mas na verdade “apenas” crónicas de jornal). Trata-se, porventura, de uma consequência do tipo de ensino durante a pandemia de Covid-19. Estes estudantes frequentaram o 11.º e o 12.º em 2020/2021 e 2021/2022, respetivamente.

sobretudo por questões práticas como a rapidez, a apresentação e a facilidade na estruturação e correção do texto, tendo um número considerável de alunos afirmado que, se não fossem estas vantagens, preferiam escrever à mão por esta forma de escrita ser mais dinâmica e permitir ter uma percepção mais real e uma melhor interiorização da sua escrita.

Quando questionados sobre dificuldades sentidas na realização dos exercícios, os alunos referiram a organização de ideias, a passagem do texto mental à escrita, no que respeita à estruturação do texto, à correção linguística e à seleção de vocabulário, o desenvolvimento dos temas, a gestão do tempo dos exercícios de escrita e, finalmente, a compreensão dos textos apresentados para análise, bem como o relacionar das próprias ideias com as ideias de outros. Apesar das dificuldades apresentadas, notou-se uma atitude positiva nos estudantes ao considerarem o facto de as dificuldades fazerem parte do percurso e constituírem desafios a serem superados (“Dificuldades existem sempre, mas isso não é mau, pelo contrário. Significa que ainda tenho de melhorar”).

Por fim, num espaço para acrescentarem os seus comentários, sugestões ou críticas sobre a primeira parte do semestre, os alunos revelaram valorizar os exercícios de escrita propostos e a análise dos erros cometidos na escrita e na oralidade. Um outro aspeto apreciado foi a organização das aulas, nomeadamente a transição entre os temas propostos (“As aulas estão muito bem organizadas, dão tempo para que as cortinas se fechem para que o palco possa ser preparado para o próximo espetáculo”). Alguns alunos afirmaram que gostavam de ter mais tempo para os exercícios de escrita nas provas formais e sugeriram ainda ter ainda mais temas livres, sem textos base. Por fim, o processo de planificação das aulas foi valorizado pelos discentes (“Por vezes vejo as professoras a falar sobre as aulas e é deveras incrível observar a construção deste programa ao longo do semestre”).

Consideramos que este exercício de autoavaliação dos alunos a meio do semestre foi importante para as docentes e para os estudantes orientarem o seu trabalho futuro, reajustando as metas volantes de um caminho em processo, construído em diálogo, procurando ajustar-se o programa às necessidades específicas dos aprendentes.

“Mais perto”

Superados com sucesso alguns desafios da aprendizagem, tendo os alunos já uma maior consciência da importância do pensamento crítico, estando mais atentos ao erro e conscientes de alguns problemas de escrita, assumindo a vontade de continuarem a aperfeiçoar as suas competências no *ler, pensar, escrever*, na segunda parte do semestre

adotou-se como mote a expressão “Mais perto” e continuaram a desenvolver-se as competências trabalhadas anteriormente, aprofundando a questão da responsabilidade e envolvimento social, à semelhança do que havia sido feito no 1.º semestre com o tema “A União Europeia na minha vida” (cf. nota 2).

Numa dinâmica progressiva de abertura de si para o mundo, os alunos foram convidados a refletir primeiro sobre o tema do futuro dos jovens em Portugal, baseados em dois textos de opinião (ALVES 2022 e MARQUES 2022) que exprimem ideias contrárias sobre o tema da emigração jovem portuguesa. O foco deste trabalho era a realidade e a visão dos próprios aprendentes. Tratou-se de dar oportunidade aos estudantes para refletirem sobre si próprios, sobre o modo como perspetivam o futuro, com que sonhos e receios. Os textos apresentados para análise surgiram como meios de os alunos confrontarem a sua opinião com a dos outros, sendo que a experiência de identificação ou distanciamento em relação a distintos pontos de vista pode ajudar a clarificar a perspetiva pessoal sobre um tema e abrir novas linhas de pensamento. Este tema foi também debatido em aula pelos discentes: uma troca de opiniões enriquecida pela diversidade cultural da turma, que permitiu convocar memórias, nomeadamente migratórias, bem distintas, as quais potenciam diferentes perspetivas e relações dos indivíduos com o presente e com o futuro.

Partindo desta perspetiva pessoal, os alunos foram depois familiarizados com o tema “gerações”, a partir da conferência “Geração: produto e processo entre o Eu e a Cultura” do Prof. Carlos Barros (FCH/CECC/CRC-W/CADOS-UCP), tendo sido sensibilizados para o impacto das gerações e dos comportamentos culturais intergeracionais no desenvolvimento de uma compreensão mais integral do ser humano.

Com foco nos grupos familiares na aquisição de competências psicossociais ao longo do ciclo de vida, explorou-se nesta conferência a gestão da incerteza como algo que pode ser importante no modo como vemos e aceitamos o Outro (BARROS, 2023a). Ainda, como as relações de solidariedade entre gerações potencializam conexão e comunicação, reduzindo preconceitos em contextos transnacionais (BARROS *et al.* 2023). Os estudantes foram também desafiados a pensar na identidade geracional e como esta muda com o “novo” espaço entre o digital e o presencial (BARROS, 2023b), sendo essencial compreender os fatores interseccionais nas ciências sociais para o bem comum.

Nesta sequência, os alunos foram convidados a ler e analisar as biografias de Salgueiro Maia (CARVALHO 2022) e Chico Buarque (BOURBON 2023), aproveitando-se a ocasião das celebrações do 25 de Abril e a atribuição do Prémio Camões ao compositor-poeta brasileiro, para novamente estabelecer a relação entre o conteúdo das aulas e a atualidade.

Sensibilizados para a ideia de que “não há vidas banais”, leram também as biografias de pessoas comuns (RUELA 2021 e PEIRÓ 2023). Foram destacados os processos narratológicos na redação deste tipo de textos, que têm o biografado como protagonista de uma história com outras personagens, com espaço, tempo, narrador e ação (para usar as cinco categorias clássicas da narrativa).

Procurando desenvolver-se o tema das gerações a partir da vivência dos alunos, fomentou-se o diálogo dos estudantes com um membro mais velho da família de cada um e propôs-se o segundo trabalho de avaliação que consistiu em escrever a biografia de um familiar. Além de proporcionar a vivência concreta do diálogo intergeracional, a opção por este tipo de trabalho residiu também na necessidade de experimentar outros modelos de avaliação que aumentam o compromisso do aluno com a tarefa proposta e cujo conteúdo (ainda?) não está disponível através de ferramentas de IA.

Este trabalho foi muito apreciado pelos estudantes, que se dedicaram, em geral, com empenho na sua realização. A preparação deste trabalho passou por várias etapas, que foram sendo acompanhadas e orientadas em aula, desde a pesquisa das fontes (algumas delas diretas, falando pessoalmente com o familiar escolhido, outras indiretas, recolhendo testemunhos de outros membros da família ou registos escritos) até à seleção da informação e estruturação do texto. Foi ainda pedido aos alunos que os textos fossem acompanhados por uma fotografia do biografado (para o uso da qual deveriam ter a devida autorização) ou de um objeto, uma paisagem, uma casa, entre outros, que ilustrasse a vida narrada⁹.

Numa progressiva abertura da realidade pessoal para o envolvimento familiar e comunitário, e para a responsabilidade social, desenvolveu-se finalmente o tema “Justiça Intergeracional”, a partir de uma conferência do Dr. Luís Lobo Xavier (Fundação Calouste Gulbenkian). Nesta conferência, foram sistematizados os desafios que as novas gerações em Portugal, apesar de serem “as mais qualificadas de sempre”, enfrentam, nomeadamente no que diz respeito aos salários e segurança no emprego, ao acesso à habitação própria, à ameaça de aumento de impostos e redução de pensões e benefícios no futuro e ao cumprimento das metas ambientais. Perante estes desafios e a carência de respostas suficientes dos políticos e instituições atuais a estes problemas, o orador convidou os alunos a debater sobre o papel que eles próprios são chamados a desempenhar na criação de um novo contrato social necessário.

⁹ Esta sugestão foi bem acolhida pelos estudantes que, nalguns casos, apresentaram os seus textos com muitas fotografias, ainda que essa não fosse a orientação.

O contacto direto dos estudantes com especialistas de diferentes áreas do saber é uma forma de a Universidade fomentar o diálogo com a realidade e a relação entre o conhecimento aprendido na sala de aula e a sua aplicação na sociedade em que vivem. Um espaço de tomada de consciência e simultaneamente um espaço de reflexão, de diálogo, em que o discente vai ganhando consciência do seu lugar na sociedade e do papel que é chamado a desempenhar nela enquanto jovem estudante.

Na sequência desta conferência, os alunos escolheram os temas dos seus trabalhos, selecionando autonomamente o assunto a desenvolver numa de quatro áreas apresentadas na conferência e relacionadas com a Justiça Intergeracional: contas públicas, habitação, mercado de trabalho e ambiente. Este exercício individual de escrita teve o seguinte enunciado: “Justiça e diálogo entre gerações: os jovens têm motivos para ser otimistas?”.

O trabalho de pesquisa de bibliografia realizado revelou-se particularmente produtivo, pela oportunidade que representou de se treinar, de forma orientada, a procura, o discernimento e a seleção da informação. Pôr em comum os resultados desta atividade proporcionou aos estudantes a consciência da importância do trabalho colaborativo. Uma das atividades realizada na aula consistiu, por um lado, na seleção, por cada aluno, da fonte bibliográfica que considerava mais importante para o desenvolvimento do tema que tinha escolhido, de entre as várias resultantes da sua pesquisa, e, por outro lado, na apresentação oral dessa fonte aos colegas, através de uma breve descrição do seu conteúdo e da justificação da sua escolha. No final, foi elaborado um documento partilhado com os contributos de todos os alunos, organizado pelos quatro temas selecionados, para que os estudantes tivessem todos as mesmas referências disponíveis e acessíveis e assim pudessem explorar a bibliografia selecionada, aprofundando os temas no exercício de escrita.

O elemento de avaliação final, ensaio realizado em aula, consistiu na apresentação de ideias concretas para pôr em prática o desafio proposto pelo Dr. Luís Lobo Xavier na conferência inicial: “As gerações mais jovens deverão chamar as outras gerações para a mesa das negociações, para olhar para o futuro, pensar a longo prazo e definir um novo contrato social”.

Tal como acontecera no semestre anterior, promoveu-se que o trabalho desenvolvido nas aulas tivesse uma aplicação prática no contexto mais alargado da sociedade, contribuindo para fomentar a autoconsciência do papel ativo dos alunos enquanto cidadãos responsáveis e comprometidos com o mundo em que vivem, um aspeto da educação que tem sido negligenciado pela crítica e até pelos docentes, embora haja estudos que apontam nesta

direção: vale a pena considerar a consciência de se estar a pensar e a contribuir para a sociedade como recurso para melhorar os resultados da aprendizagem (KING *et al.* 2022).

Conclusão

Como referido antes, assumimos a aula de língua menos como um espaço de estudo da sua gramática e das suas normas explícitas de funcionamento, e mais como um lugar para a autoaprendizagem, guiada pela docente, mas fomentando a autonomia do estudante. Esta mudança do paradigma do que se espera dentro da sala de aula, nomeadamente na aula de Língua Portuguesa, exige muita preparação da docente, mas também desinstala o aluno, que não está acostumado a ser protagonista da sua própria aprendizagem e que, por exemplo, reage com perplexidade e por vezes perdido por não ser avaliado em testes de conhecimentos¹⁰.

Refletir sobre como é que as aulas de LP podem contribuir para o *viver*, em português, no mundo global de hoje apresenta, além do desafio da escolha dos temas em estreita relação com a realidade em que vivemos, um exigente apelo à compreensão do significado desses temas e a sua importância para a vida das pessoas, e em particular destes jovens adultos. Estabelecer a ponte entre as aulas e a vida consiste ainda em falar e escrever partindo da experiência concreta dos alunos, promovendo a partilha e reflexão sobre os desafios com que os jovens se deparam no mundo em que “tudo está interligado”. Justamente por isto, o papel da docente foi de facilitadora do diálogo entre o que é uma disciplina universitária, com níveis de rigor, exigência e de complexidade próprios, e as preocupações reais dos jovens, futuros cidadãos adultos amplamente integrados na sociedade.

Incentivar os alunos a pensar em português no século XXI requer, então, planejar a forma de desenvolver um olhar atento e crítico sobre a realidade, trazendo para reflexão os desafios da era da globalização e da tecnologia, assim como a justiça e o diálogo intergeracional, a par da consciencialização para a importância de *falar* e *escrever* melhor português, concedendo uma atenção especial à possibilidade de superação do erro no processo de aprendizagem.

Promover aplicação prática dos temas, fomentando a responsabilidade social e um envolvimento com a comunidade próxima e alargada, obriga a uma reflexão ética sobre a

¹⁰ Recordamos que a avaliação dos alunos nesta disciplina foi feita através de três elementos escritos formais: um ensaio desenvolvendo o tema proposto a partir de um texto (em aula, 35%), a biografia de um familiar (em casa, 25%) e um ensaio a partir de uma citação (em aula, 40%). Nenhum destes elementos de avaliação *testa* conhecimentos estudados e adquiridos de forma individual sistematizada.

nossa função como docentes e como estudantes, cumprindo também um dos papéis da Universidade na formação de uma cidadania ativa e informada.

Referências bibliográficas

- ALVES, Clara Ferreira (2022). “Viver assim, mal”. *Expresso*. 02-09-2022.
- ARENDS, Richard (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw Hill.
- BARROS, Carlos (2023a). “Facing uncertainty. The role of the family in the development of identities”. *Zero-a-Seis*, 25(47), 322-341. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2023.e90678>.
- ____ (2023b). “Connection in transnational families. Presence between face-to-face and digital spaces in Portuguese Emigrants”. *Trends In Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s43076-023-00309-4>.
- BARROS, Carlos, McGarrigle, J., Santos, A. S., Albert, I. & Murdock, E. (2023). “Solidarity Typologies in Dynamics Between Portuguese Emigrants and Their Parents”. *Human Arenas*. <https://doi.org/10.1007/s42087-023-00368-0>.
- BASTOS, Joana Pereira (2023). “IA obriga faculdades a mudar avaliação de alunos”. *Expresso*. 03-11-2023.
- BOURBON, Maria João (2023). “Prémio Camões: toda a história de Chico Buarque em 8 momentos-chave”. *Expresso*. 21-04-2023.
- CACHOPO, João Pedro (2023). “Quem tem medo da inteligência artificial?”. *Público*. 12-02-2023.
- CARVALHO, Miguel (2022). “Salgueiro Maia: o regresso do homem que viu o futuro”. *Expresso*. 23-03-2022.
- CASSANY, Daniel (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Barcelona: Anagrama Argumentos.
- DIAS, Joana & Tavares, Sandra Duarte (2013). *Pontapés na Gramática*. Porto: Areal Editores.
- FORD, Calah, Mohr-Schroeder, Margaret & Usher, Ellen L. (2023). “I Fail; Therefore, I Can: Failure Mindset and Robotics Self-Efficacy in Early Adolescence”. *Education Sciences* 2023, 13, 1038. <https://doi.org/10.3390/educsci13101038>
- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GAMEIRO, José (2022). “Pensar”. *Expresso*. 02-12-2022.
- GUEDES, Rui Tavares (2023). “O grande teste à inteligência dos humanos”. *Visão*. 09-02-2023.
- KING, Ronnel B., Wang, Hui & McInerney, Dennis M. (2022). “Students Who Want to Contribute to Society Have Optimal Learning-Related Outcomes”. *The Journal of Experimental Education*. DOI: 10.1080/00220973.2022.2146039
- LEITE, Sara de Almeida & Tavares, Sandra Duarte (2008). *S.O.S. Língua Portuguesa. Guia temático para resolução de dúvidas em Português*. Lisboa: Editorial Verbo.
- ____ (2015). *Pares Difíceis da Língua Portuguesa*. Lisboa: Planeta Manuscrito.
- LOPES, Paula (2016). “Avaliação de competências de literacia mediática: Instrumentos de recolha de informação e opções teórico-metodológicas”. *Media & Jornalismo*, 15 (27): 45-69.

- MARQUES, Nuno (2022). “Diferentes. Nem Portugal é tão mau, nem os outros países são tão bons”. *Expresso*. 12-09-2022.
- MENDONÇA, José Tolentino (2015). “Somos analfabetos do silêncio”. *Expresso*. 13-06-2015.
- ____ (2021a). “Os mestres do inútil”. *Expresso*. 16-04-2021.
- ____ (2021b). “A casca e a pérola”, *Expresso*. 11-06-2021.
- ____ (2022). “Um tempo que nos é dado”. *Expresso*. 30-09-2022.
- MOTA, Maria Manuel (2022). “A curiosidade não mata”. *Expresso*. 16-12-2022.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD. Documento disponível em [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (consultado a 7-4-2024).
- OLHO VIVO (2023). “A Inteligência Artificial não é um Shakespeare ou um Da Vinci. E nós, somos?”. *Visão*. 09-02-2023.
- PEIRÓ, Patricia (2023). “La vida de barro de Pili hasta que se topo com su asesina”. *El País*. 02-04-2023.
- PERES, João Andrade & Mória, Telmo (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- RUELA, Rosa (2021). “Quem era Augusta Martinho?”. *Visão*. 17-02-2021.
- TAVARES, Sandra Duarte (2015). *500 Erros mais comuns da Língua Portuguesa*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Interações das culturas portuguesa e chinesa no ensino-aprendizagem de PLE no ensino superior da China

Uma reflexão necessária

ZHONG YUSHAN*

Introdução

À medida que as relações económicas e comerciais da China com outros países se intensificaram, o ensino de línguas estrangeiras (LE) na China tem registado um desenvolvimento sem precedentes a nível de Ensino Superior. O português como um representante de LE recebeu grande importância na China, tendo sido estabelecido um sistema de ensino universitário completo em todo o país, desde a preparação de manuais escolares até à elaboração de regulamentos de formação de alunos. Desde 1960, quando o primeiro curso de licenciatura em português foi oferecido na China, «o curso passou por quatro períodos relevantes, a saber, o período inicial de oferta de cursos, o interregno, o período bipolar e o atual tempo de boom» (Zhang, 2020, p. 90).

No entanto, dado que o sistema de ensino de português em instituições superiores chinesas se desenvolve num tempo relativamente curto, notamos que algumas deficiências da educação do português como língua estrangeira (PLE) na China têm-se tornado gradualmente visíveis. O problema mais saliente manifesta-se na utilização da abordagem tradicional de ensino, nomeadamente, o Método da Gramática-Tradução, que destaca a importância de repetir e memorizar, já não responde a novas procuras de estudantes chineses. Sob a orientação desta abordagem, por um lado, algumas competências linguísticas dos aprendentes não estão suficientemente desenvolvidas, especialmente as competências relacionadas com a oralidade. Como os planos curriculares de cursos em português focam mais conhecimentos da estrutura de língua, o desenvolvimento de expressão oral foi negligenciado na sala de aula. Por outro lado, os manuais didáticos existentes na China são pouco diversificados e concentram-se principalmente no ensino de gramática e de vocabulário, carecendo de ligações com conteúdos de outras disciplinas associadas, especialmente, com os históricos e culturais portugueses.

Com influências da Abordagem Comunicativa e do Método de Imersão no ensino-aprendizagem de LE na China (Hymes, 1972; Yan, 2000; Yu & Zhou, 2012; Sun, 2013), há muitos

* Doutoranda da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal

autores que afirmam que se deve encontrar um equilíbrio entre o conhecimento da língua própria e outros conhecimentos que podem facilitar o uso da língua em ambiente de destino. Considerando esta exigência do ensino de PLE na China, alguns professores começam a prestar atenção ao ensino da cultura portuguesa e tentam integrar os conhecimentos culturais como uma parte complementar em planeamento pedagógico (Wang, 2015; Shao, 2019). No entanto, dada falta de manuais de suporte, de instruções didáticas sobre o ensino da cultura, julgamos que este tipo de abordagem cultural não funciona bem, que não pode cativar interesse de aprendizagem de alunos e nem serve para a formação de competências do uso de língua.

Por este sentido, o presente trabalho enuncia uma nova perspetiva do ensino da cultura no ensino de PLE, a saber: deve-se fazer interações entre a cultura de partida e a cultura de chegada no ensino-aprendizagem da língua. Por outras palavras, a aprendizagem da cultura-alvo não é o objetivo único da integração da cultura no ensino da língua, sendo o mais importante construir laços entre a cultura portuguesa e a cultura nativa dos alunos para a melhor compreensão e utilização da língua em situações autênticas. Em torno desta visão, pretendemos responder a uma questão central: qual é a pertinência do ensino de culturas de partida e de chegada no ensino de PLE? Sendo assim, este trabalho é dividido por três partes. As primeira e segunda partes fazem-se uma revisão dos problemas salientes no ensino-aprendizagem de PLE no ensino superior da China, que nos inspira a propor uma necessidade de fazer interações das culturas portuguesa e chinesa no ensino de português. A terceira parte visa explicitar teoricamente a pertinência do ensino de PLE através da cultura, dos pontos de vista de formação da compreensão de identidades do Eu e do Outro e de desenvolvimento da competência de comunicação intercultural.

Deficiências do ensino-aprendizagem de PLE no ensino superior na China

Pouca ênfase no desenvolvimento da expressão oral

Segundo a explicitação de Dzau (1990) sobre o Método da Gramática-Tradução, este método focaliza «um conhecimento de estrutura da língua-alvo, recorre à explicitação das regras gramaticais, à tradução literal e à explicação do significado das palavras isoladas e descontextualizadas» (Dzau, 1990, citada por Nunes e Antunes, 2020). Com aplicação deste método ao ensino, os estudantes adquirem sempre passivamente uma ideia de que os conhecimentos gramaticais e lexicais vão ajudá-los a aprender a língua portuguesa com eficiência. Por esta razão, a compreensão escrita e a redação tornam-se nas partes dominantes no ensino-aprendizagem de português.

Além disso, como esta abordagem didática dá tanta ênfase à aprendizagem do conhecimento de estrutura da língua, os alunos chineses adaptam-se gradualmente e confiam nas explicações do professor para adquirirem conhecimentos, e estão menos interessados em tomar a iniciativa de expressar as suas opiniões e em usar o português para interações orais na sala de aula. Tal como a investigação por Nunes e Antunes (2020), os estudantes chineses mostram preferência pela aprendizagem de vocabulário por via de tradução do conteúdo português para o chinês, no sentido de permitir um melhor domínio do vocabulário de português (Nunes & Antunes, 2020, p.204).

Este tipo de aprendizagem por “tradução” ou “interpretação” pode ser, até certo ponto, uma via rápida de adquirir algumas palavras desconhecidas, no entanto, não funciona sempre bem no ensino de português. Por um lado, esta abordagem de retirar vocabulário do contexto e depender apenas do mandarim para memorizar os significados do mesmo não permite aos estudantes aprender a utilizá-lo em diferentes cenários e cria uma desligação entre os estudantes e o ambiente de língua portuguesa, causando um sentimento como se estivessem a aprender a sua língua materna de uma forma diferente.

Com o passar do tempo, as influências deste defeito revelam-se em estudantes. Depois de quatro anos de aprendizagem em universidade, muitos aprendentes não conseguem falar claramente das suas opiniões em português ao público ou conversar fluentemente com falantes nativos, mesmo que muitos deles dominem uma gama de vocabulário e consigam produzir textos técnicos e complexos escritos, o que conduz ao fenómeno de “português mudo” na região continental. Através duma investigação junto de estudantes de cinco universidades na China Continental (Han, 2016), relevam-se preocupações destes alunos quanto a comunicar com os nativos. Segundo os dados do mesmo autor, a maioria destes alunos chineses expressaram que «tinham dificuldade de comunicarem em português» e «não sempre podiam expressar claramente em português» (Han, 2016, p. 70).

Nos últimos anos, o mercado tem vindo a exigir um nível mais elevado do conhecimento de português em várias perspetivas, a capacidade de expressão oral tem sido um fator mais importante para os candidatos. Ao mesmo tempo, cada vez mais aprendentes de português na China têm passado a considerar que a comunicação em língua portuguesa é uma das formas efetivas para a aprender em vez de “memorizar”. (Nunes e Antunes, 2020). Em resposta a estas novas circunstâncias, algumas escolas começaram a aumentar o peso do treino oral e a tentar mudar a direção do ensino- aprendizagem tradicional para a mais inclusiva e intercultural.

Deficiências dos manuais publicados na China Continental

Sob a influência do Método da Gramática-Tradução, os manuais que são publicados e amplamente usados no ensino-aprendizagem de PLE também revelam alguns problemas. De acordo de Han (2016), embora haja mais de quarenta materiais publicados em relação à aprendizagem de português, apenas seis deles – Português para o Ensino Universitário 1 e 2; Curso de Português para Chineses 1, 2, 3 e 4 podem ser aproveitados em cursos de português de licenciatura. Segundo a nossa observação, estes manuais caracterizam-se pela forma de elaboração e seleção de conteúdo. Isto é, o conteúdo destes materiais é altamente homogêneo e formatado, tendendo a estabelecer uma atmosfera da aprendizagem: ler – memorizar – fazer exercícios – rememorar para os alunos.

Português para Ensino Universitário 1 e 2 é uma série de manuais mais usada no ensino de português, composta por dois volumes, publicada pela *Foreign Language Teaching and Research Press* da China. Este manual, com o objetivo de introduzir de forma abrangente a fonética e gramática portuguesas, contém uma riqueza de informação quanto a léxico e gramática. A partir do ponto de vista da estrutura, cada volume é composto por 14 unidades, mas os focos pedagógicos têm alguma diferença. No primeiro volume, as unidades de 1. a 5. são organizadas por quatro módulos: Texto; Fonética; Gramática e Exercícios, oferecendo mais espaço à parte de fonética. As restantes e as do segundo volume, por sua vez, são compostas por três módulos: Texto; Gramática e Exercícios, prestando mais atenção à parte de gramática. Ao passar ao ponto de vista de planificação de conteúdos, além das primeiras cinco unidades do primeiro volume, cada unidade começa por um ou dois textos de português que estão em torno de cenários de vida quotidiana para os alunos lerem enquanto sublinham as palavras ou frases que não entendem. Na parte inferior dos artigos, segue-se uma lista longa de vocabulário que ajuda os aprendentes a compreender o texto de forma coerente. Seguidamente, surge o espaço de léxico, onde são enunciadas as palavras-chave que os alunos têm de compreender e saber usar em casos concretos. Após os conteúdos lexicais sobre o texto, chega-se ao módulo gramatical. Nesta parte, há uma orientação detalhada em chinês sobre o uso diversificado de alguns conhecimentos gramaticais. Quando os alunos fecham o processo de aprendizagem destes dois módulos, fazem uma série de exercícios propostos no manual. A maioria dos exercícios refere-se à conjugação de verbos, tradução de chinês-português e de português-chinês, transcrição de frases, recitação de textos e composição. Embora haja algumas partes que introduzem alguns poemas de Portugal ou vocabulário quanto aos interesses turísticos da China no fim de cada unidade, não frequentemente fazem ligações com os conteúdos anteriores nem com estas partes entre si. Portanto essas partes culturais são sempre ignoradas por professores e estudantes nas aulas.

Pode-se chegar a uma conclusão, este manual dá ênfase à dimensão linguística, visando melhorar as capacidades de leitura do aluno, alargando e consolidando os conhecimentos gramaticais e desenvolvendo as habilidades de escrita e tradução. Quando olhamos para os seus conteúdos, é fácil anotarmos que durante o processo de aprendizagem de cada unidade os alunos são convidados a dominar a língua portuguesa desta forma: ler os textos; a seguir, memorizar as palavras e gramática; posteriormente, utilizar os que aprendem; enfim, memorizar outra vez todos os conhecimentos lecionados.

Curso de Português para Chineses 1, 2, 3 e 4 em conjunto é uma série de manuais didáticos do português, elaborados pela Universidade de Estudos Internacionais de Xangai. Como o conjunto cobre os conteúdos dos quatro anos de universidade, cada livro tem a sua própria ênfase em conformidade. O primeiro e o segundo volumes, cujos públicos-alvo são iniciantes de português, tal como *Português para o Ensino Universitário*, focam os conteúdos rudimentares, como gramática, vocabulário e fonética. Seja pela instalação de módulos de cada lição, seja pela atribuição de conteúdos, estes manuais são semelhantes. Estes materiais são usados através da leitura intensiva do texto, refinando o vocabulário e gramática chave, e aprofundando finalmente a memória do texto e conhecimentos relacionados por meio de exercícios precisos. Parece que, no entanto, esta situação mudou no desenvolvimento dos dois últimos volumes do livro de texto. De acordo com introduções dos mesmos, o terceiro livro, cujos públicos-alvo são aprendentes intermédios, continua a aprofundar o vocabulário e gramática de português e, em simultâneo, incorpora elementos culturais relevantes tanto da China como de Portugal, desse modo realizando uma aprendizagem intercultural. Para os avançados, o quarto volume, por sua vez, contém 12 lições, cada uma das quais apresenta dois textos, sendo o Texto 1 um texto português europeu e o Texto 2 um texto de português do Brasil, na esperança de que os alunos possam visualizar as semelhanças e diferenças entre as duas línguas portuguesas por uma exposição constante. Mesmo que os focos pedagógicos se transfiram nesses dois volumes, a forma de ensino-aprendizagem ainda se mantém. Por exemplo, no terceiro volume, as componentes culturais normalmente surgem na parte de leitura, portanto ao ensinar esta parte na sala de aula, estes fatores de cultura ainda se tratam por materiais para ler intensivamente em vez de materiais para pensar e comunicar sobre as questões derivadas dessa cultura, como “Por que razão Portugal tem esta tradição?”, “Na China, existe também esse tipo de festival?”, “Faz sentido essa tradição no contexto da China?”, etc. Assim, embora alguns conteúdos culturais sejam integrados nos manuais, são frequentemente utilizados como uma forma de complementar o conhecimento de vocabulário, pelo que é difícil serem realmente para ensinar cultura e conseguir a sua disseminação.

Nova necessidade do ensino-aprendizagem de PLE

Perante estes problemas no sistema do ensino de português universitário da China, é urgente apostar no desenvolvimento das competências quanto à oralidade e criar mais recursos para o ensino-aprendizagem do português que estejam ligados a outras áreas. Assim, tendo como ponto de partida a cultura, propomos aqui uma nova conceção de ensino do português na sala de aula, integrando recursos da cultura de partida e da cultura de chegada.

De facto, no âmbito do conceito de ensino orientado para a competência comunicativa, proporcionar aos alunos conhecimentos sobre a vida, a história e a literatura relevantes da sociedade-alvo tornou-se uma parte essencial do ensino de LE (Conselho da Europa, 2001; Grosso et al., 2011). Estes aspetos também ganharam grande consenso, na prática do ensino de LE na China, especialmente a importância do conhecimento da cultura-alvo para o ensino-aprendizagem de LE. Muitos investigadores têm afirmado o papel do conhecimento da cultura-alvo, no sentido de enriquecer os recursos de ensino na sala de aula, alargar os horizontes dos alunos, promover a consciência intercultural, etc. (Li & Li, 2008; Zhang & Wang, 2009).

No entanto, os aprendentes de LE, como destinatários da cultura-alvo e como sujeitos interculturais, consideramos que o objetivo central do ensino da cultura não é fazê-los conhecer simplesmente alguns conhecimentos da cultura-alvo, como o que fizeram os manuais acima mencionados, mas é ajudá-los a estabelecerem uma ligação com a cultura-alvo e a criarem oportunidades para a interação nos dois sentidos. Isto implica colocar a cultura de partida e a cultura de chegada no mesmo cesto e encorajar os alunos a discutir, comparar e refletir sobre ligações ou conflitos entre estas culturas através de uma variedade de atividades comunicativas na sala de aula. Acreditamos que este modelo culturalmente orientado do ensino de LE pode promover o intercâmbio intercultural, facilitando, por um lado, a compreensão dos aspetos socioculturais da língua-alvo e, por outro, a compreensão dos aprendentes sobre os seus próprios aspetos socioculturais. Para além disso, a integração dos conteúdos culturais de ambos os lados, pode oferecer aos estudantes um ambiente bilíngue mais rico para a aprendizagem de LE, desenvolvendo assim a sua competência comunicativa intercultural. A partir desta necessidade pedagógica, a seguir, vamos enunciar teoricamente os efeitos da integração das componentes culturais no ensino de PLE.

Pertinência do ensino-aprendizagem de PLE através da cultura

Formação da compreensão de identidades do Eu e do Outro

Devido aos diferentes hábitos de vida e valores, é difícil aceitarmos ou avaliarmos objetivamente os códigos de conduta, tradições, etc., de diferentes grupos. Neste processo de receção ou comentário, trazemos frequentemente de forma ativa os nossos próprios princípios ou ideias sociais correntes, criando assim estereótipos sobre alguns grupos ou indivíduos estrangeiros, resultando em mal-entendidos ou conflitos entre os dois lados. No estudo de Qu (2010), ela considera que os estudantes que vivem numa sociedade com uma cultura dominante vão pensar nos objetos exóticos através das suas medidas formadas pelo valor central da sociedade:

Num país onde existe uma cultura predominante, os alunos, à medida que crescem, reagem de uma determinada forma e valorizam determinadas coisas. Assim, o seu primeiro encontro com um conjunto diferente de padrões de comportamento pode revelar-se um choque, levando-os a considerar os falantes da língua como ofensivos ou mal-educados. (Qu, 2010, p. 58).

Este estereótipo do pensamento, derivado das crenças e convicções sociais a que os estudantes estão expostos há tanto tempo, também é referido por *culture bound*. Segundo a definição do termo no relatório de Modern Language Association (MLA), citada por Qu:

Uma pessoa está sujeita a uma determinada cultura, cuja visão de todo o mundo é determinada pelo valor-perspetivo que ganhou através de um singular ambiente cultural, que assim não pôde compreender ou aceitar o ponto de vista de outro indivíduo cujos valores foram determinados por uma cultura diferente [...] Faz juízos de valor prematuros e inadequados. Ele é limitado na sua compreensão do mundo. (Qu, 2010, p. 59).

Tendo em conta que a aprendizagem de uma LE está sempre ligada com outros protocolos, crenças e memórias (Beacco, 2000), esta limitação de mentalidade, sem dúvida, provoca vários obstáculos no processo de aprender uma nova língua, especialmente uma língua de origem totalmente diferente das locais. Neste sentido, como formar uma melhor compreensão entre os indivíduos de diversificados contextos sociais é uma questão que está cada vez mais saliente na área do ensino de LE. Tal como a investigação de Bizarro (2012), em que apresenta que um dos objetivos de ensino-aprendizagem de LE é «promover o respeito pelo Outro, mas também pelo Eu» (Bizarro, 2012, p. 121), enquanto a abertura cultural é uma das medidas consideráveis para o alcançar. Bizarro (2012, p. 120) destaca a importância do «convívio com diversas culturas, a troca de experiências e de opiniões sobre diferentes formas de estar e de ser, sem estigmatizações nem marginalizações» na aprendizagem de LE. Estas experiências beneficiam o desenvolvimento da consciência da heterogeneidade que pode contribuir para os aprendentes formar, de visão multicultural, uma compreensão sobre as

ações individuais diversificados de diferentes sociedades, quebrando assim o bloqueio mental da cultura dominante das suas sociedades. Este objetivo do ensino de LE também é mencionado por muitas referências pedagógicas. *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century (SFL)* (1999), por exemplo, elaborado por uma coligação de organizações linguísticas nos EUA, é uma referência relevante para o ensino de LE, em que se considera «o objetivo de adquirir conhecimento e compreensão de outras culturas de modo a participar em comunidades multilingues em casa e em todo o mundo». «Desenvolver atitudes positivas em relação à aprendizagem de LE e aos falantes de LE e uma abordagem simpática a outras culturas e civilizações» também tem de ver como um objetivo importante do ensino de LE por *The National Curriculum of England and Wales* (Byram, 1994, p. 15).

A partir da linha de pensamento acima, o ensino cultural deve ser visto como uma parte essencial do ensino de LE, no sentido da formação da compreensão de identidades do Eu e do Outro. Tal como a interpretação de Benedict sobre a função da cultura, «a cultura é uma lente através da qual o homem vê o mundo» (Benedict, 1997, p. 12). Aprender uma língua que vem de outro lado do mundo deve consciencializar os estudantes de que existe mais do que uma forma de apreciar as coisas e de as expressar, e que as diferenças não representam necessariamente uma questão de correto ou errado moral. A aprendizagem da cultura de partida e da cultura de chegada em aulas de LE torna-se assim numa experiência libertadora, uma vez que os estudantes são encorajados a desenvolver uma atitude mais inclusiva sobre formas de pensamento e comportamento diferentes do Eu, enquanto a olhar e pensar os seus próprios por visões do Outro.

Desenvolvimento da competência de comunicação intercultural

No contexto de globalização, apareceu uma ciência marginal emergente, isto é, Comunicação Intercultural, visando satisfazer as necessidades de uma comunicação internacional e interpessoal cada vez mais desenvolvida entre culturas, o que salienta a importância do ensino cultural para o desenvolvimento da competência em questão:

Culture and communication are inseparable because culture not only dictates who talks to whom, about what, and how the communication proceeds, it also helps to determine how people encode messages, the meanings they have for messages, and the conditions and circumstances under which various messages may or may not be sent, noticed, or interpreted [...] Culture [...] is the foundation of communication. (Samovar, Porter, & Jain, 1981, p. 24).

A partir desta perspetiva, a competência comunicativa intercultural deve ser composta por duas partes, nomeadamente conhecimentos linguísticos que constroem o instrumento de

comunicação e conhecimentos socioculturais que facilitam os falantes de LE perceber o contexto de comunicação.

Por este sentido, no campo do ensino de LE a formação da competência de comunicação intercultural é vista como uma parte imprescindível em prática de ensino-aprendizagem. Há muitos estudos que se referem à importância de integração dos conhecimentos culturais no ensino de LE para cultivar a competência de comunicação intercultural. No caso de português, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação* (QECR) e *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuaREPE) são duas referências importantes para o ensino-aprendizagem de PLE, proporcionando orientações e critérios em relação a seleção de métodos pedagógicos, produção de materiais, avaliação, entre outros aspetos.

O QECR (Conselho da Europa, 2001), como uma referência fundamental para o ensino-aprendizagem de LE, destaca a necessidade da abordagem intercultural no sentido de favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aprendente e da sua identidade:

Numa abordagem intercultural, é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido. (Conselho da Europa, 2001, p. 19).

Tal como as palavras citadas acima, o documento defende que o objetivo da educação em língua não materna não é desenvolver dois estilos comportamentais e comunicativos diferentes, mas permitir aos estudantes integrar duas ou mais línguas diferentes e desenvolver a interculturalidade. Neste sentido, é insuficiente ensinar somente a cultura-alvo para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Isto ainda requer uma ligação entre a cultura nativa dos estudantes e a cultura-alvo, sabendo quais diferenças e semelhanças entre as duas culturas diferentes. Em consideração ao ambiente do multiculturalismo, o documento também indica que conhecer as novas culturas na aprendizagem de línguas diferentes e, conseqüentemente, desenvolver a competência de comunicação intercultural são tendências atuais (Conselho da Europa, 2001, p. 25).

O QuaREPE (Grosso et al., 2011), com base no QECR, cujo objetivo é procurar ser uma adequação nos contextos do ensino de PLE, também indica que o ensino de cultura no ensino-aprendizagem de PLE pode auxiliar os aprendentes a formar a competência de comunicação intercultural. Consoante o documento, o ensino-aprendizagem de uma língua precisa de desenvolver várias competências, a saber, «atitudes, saberes, saber-fazer e saber-aprender, as

quais fazem parte do conhecimento de declarativo (conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural e consciência intercultural)» (Grosso et al., 2011, p. 11), sendo que este conjunto de conhecimentos está indissociavelmente ligado com a aprendizagem de normas sociais, costumes formais e informais, religiões, entre outros elementos culturais. Segundo esta linha de pensamento, o documento também aponta que o ensino de língua ainda deve combinar-se com outras áreas curriculares:

No conjunto das competências definidas para o EPE, apresentamos as competências relacionadas com o conhecimento do mundo, particularmente (e como exemplo) nas áreas disciplinares de História e Geografia, através das quais o aprendente acede a referências fundamentais da vida, história e cultura portuguesas. (Grosso et al., 2011, p. 12).

Como o conteúdo referido anteriormente, estas unidades curriculares podem considerar-se partes de educação cultural, mediante as quais os aprendentes conseguem ter uma visão mais ampla sobre o que eles estudam, como estudar esta língua e por quais motivos a estudar.

No entanto, embora esta referência saliente que esta abordagem cultural tem, maioritariamente, o público-alvo de origem portuguesa, construir uma compreensão intercultural também é importante para os aprendentes que não têm o contexto de português, especialmente para quem está afastado do ambiente de língua portuguesa, quer geográfico, quer linguístico. Conforme Kramsch (1993), o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural é uma parte relevante do ensino de língua segunda ou estrangeira, tendo em conta os estudantes que não possuem o contexto da língua de partida. Na sua obra *Context and Culture in Language Teaching* (1993), a autora aponta para o carácter pluralista da cultura. Tendo em conta a complexidade dos fenómenos culturais, a existência de várias subculturas e a singularidade de cada indivíduo dentro de um grupo cultural, Kramsch (1993) argumenta que não existe uma cultura objetiva e cada pessoa vê a outra do ponto de vista da sua própria cultura, sendo inevitável o conflito na comunicação intercultural. Ela propõe a ideia de “interação nos dois sentidos” (Kramsch, 1993 e 2013), em que os conflitos são resolvidos e a compreensão intercultural é alcançada, e em que ambos os lados do processo de comunicação mudam, em vez de um lado se inclinar incondicionalmente para o outro. Aliás, segundo a mesma obra de Kramsch (1993), podemos notar que este tipo de “compreensão” deve ocorrer nos grupos diferentes socioculturalmente, o que nos leva a reconhecer quais são falantes-alvo quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. De acordo com a definição de Byram (1998), ele distingue a noção de competência comunicativa e a noção de competência comunicativa intercultural, apontando que a primeira é mais adequada para descrever a comunicação entre os falantes maternos e a segunda é mais

adequada para descrever a comunicação entre os falantes de diferentes contextos socioculturais. A partir desta diferença de público-alvo, Baranovskaja e Skorupa (2011) consideram que o sucesso na comunicação intercultural depende muito da compreensão de uma série de características culturais. O artigo destes autores enfatiza a importância do ensino-aprendizagem da cultura-alvo, enquanto introduz a análise de guiões culturais e pequenas conversas em inglês, russo e polaco, evidenciando assim que a compreensão das diferenças culturais beneficiará e facilitará a comunicação intercultural em diversas circunstâncias. (Baranovskaja & Skorupa, 2011, pp. 121-129).

Em suma, o ensino de LE deve ter como objetivo desenvolver a competência comunicativa intercultural que, por sua vez, envolve o contexto cultural da língua-alvo e, simultaneamente, o contexto cultural da língua materna dos estudantes. Por um lado, o ensino cultural é parte integrante do desenvolvimento das competências comunicativas interculturais dos estudantes, e determina em grande medida se os estudantes conseguem conversar apropriada e naturalmente em diferentes contextos para fins comunicativos em situações autênticas. Por outro lado, tendo em conta a grande diferença entre as regiões e nações distintas, no caso do ensino de PLE na China, por exemplo, a integração da cultura de partida e da cultura de chegada em aulas de português como uma medida de construir esta comunicação intercultural, vale a pena ter mais atenção.

Considerações finais

Chegamos à conclusão. Em geral, este trabalho defendeu teoricamente uma visão importante no ensino-aprendizagem de PLE a partir do caso da China, nomeadamente: é necessário fazer interações entre a cultura chinesa e a cultura portuguesa no processo didático de português.

Em torno das questões enfrentadas no ensino de PLE de nível universitário da China, no que diz respeito à ignorância do desenvolvimento de competências de expressão oral e à fossilização dos manuais didáticos, propusemos uma nova abordagem cultural, isto é, a integração dos conhecimentos da cultura de partida e da cultura de chegada no ensino-aprendizagem de português. Com base neste conceito, julgámos que deveríamos integrar no ensino de LE, tanto a cultura-alvo, como a cultura de partida, em que os aprendentes vivem, na mesma.

Neste sentido, interpretámos a pertinência da interação entre as culturas relativas por duas perspetivas. Por um lado, a aprendizagem das culturas bilaterais é uma oportunidade de

ver o mundo com uma visão mais crítica e racional, em que processo os aprendentes podem quebrar a barreira cultural construída pela sua cultura dominante e reconhecer as identidades do seu próprio e dos outros. Este reconhecimento do Eu e do Outro pode coadjuvá-los a fazer melhor entendimento das identidades diferentes. Por outro lado, a partir da perspectiva da aprendizagem de LE, a integração dos conteúdos culturais dos dois sentidos pode facilitar aos aprendentes possuir conhecimentos contextuais do uso da língua portuguesa e selecionar recursos linguísticos com exatidão em circunstâncias comunicativas diferentes, desenvolvendo assim a competência comunicativa intercultural.

No entanto, há muitas lacunas que merecem investigação aprofundada para se conseguir um ensino de PLE através da integração das culturas de partida e de chegada no contexto universitário chinês. Por exemplo, que temas culturais devem ser integrados em aula, se se pretender ensinar culturas portuguesa e chinesa? Como estes recursos culturais podem ser interagidos com os linguísticos? Qual é o papel do livro didático no ensino de PLE, especialmente, na dimensão cultural? Perante as questões, cremos que, no futuro, poderão ser realizadas mais discussões sobre a escolha do conteúdo cultural e sobre o desenvolvimento de materiais didáticos quanto à cultura.

Referências bibliográficas

- Baranovskaja, I., & Skorupa, P. (2011). Some aspects of culture teaching in foreign language and esp classes: cultural scripts and small talk. *Coactivity: Philology, Educology/Santalka: Filologija, Edukologija*, 19(2), 119-131.
- Beacco, J. C. (2000). Écritures de la science dans les médias. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (6), 15- 24.
- Benedict, R. (1997). *O Crisântemo e a Espada*. Perspectiva.
- Bizarro, R. (2018). Língua e cultura no ensino do PLE/PLS: Reflexões e exemplos. *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 3, 117-131.
- Byram, M. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture* (Vol.100). Multilingual Matters.
- _____. (1998). Cultural identities in multilingual classrooms. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (Vol. 110, pp.96-116). Multilingual Matters.
- Fan, W. T. (2019). Qiantian putaoyayu xide wenhua daoru de zhongyaoxing. [A importância de integração da cultura portuguesa em aquisição da língua portuguesa.] *Education Modernization*, 6(35), 235-236.
- Grosso, M. J., Soares, A., de Sousa, F., & Pascoal, J. (2011). QuaREPE – Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro. Documento Orientador. *Ministério da Educação & dgidc*.
- Han, Y. (2016). *Análise dos manuais de PLE usados nas universidades chinesas no nível de iniciação (A1/A2 do QECL): um estudo de caso em 5 universidades da China continental* [Dissertação de

- mestrado, Universidade de Minho]. Repositório UM. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44378>.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269-293.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- _____. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Li, J., & Li, Q. (2008). Yuyan yu wenhua de guanxi ji qi jiaoxue qishi [A relação entre língua e cultura e as suas implicações pedagógicas]. *Heihe xuekan*, (3), 116-117.
- Nunes, A. M. B., & Antunes, F. P. (2020). Percepções de estudantes universitários chineses sobre o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira – Iniciantes. *Etudes Romanes de Brno*, (1), 197-215.
- Pimenta Assoni, A. C. (2018). Perspetivas interculturais no ensino de língua estrangeira. *Todas as Letras: Revista de Língua e Literatura*, 20(1), 93-104.
- Qu, Y. (2010). Culture understanding in foreign language teaching. *English Language Teaching*, 3(4), 58-61.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., & Jain, N. C. (1981). *Understanding intercultural communication*. Wadsworth Publishing Company.
- Shao, W. B. (2019). Zhongguo wenhua gailun (putaoyayu) jiaoxue tansuo [Investigação do ensino da cultura chinesa (português)]. *Industrial & Science Tribune*, 18 (20), 219-220.
- Sun, M. (2013). Jiaoji jiaoxuefa zai daxue yingyu jiaoxue zhong de yingyong ji cunzai wenti [A aplicação e os problemas da abordagem comunicativa no ensino-aprendizagem do inglês universitário]. *Zhongguo waizi*, (16), 327.
- VVAA. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.
- Wang X. H. (2015). Qiantan jichu putaoyayu jiaoxue zhong wenhua jiaoyu de biyaoxing he kexingxing [Discussão de necessidade e viabilidade do ensino de cultura no ensino de português ao nível inicial]. *Jilin huaqiao waiguoyu xueyuan xuebao*, (1), 51-54.
- Xu, Y. X. (2016). Manual de português elementar para aprendentes chineses. In R. Teixeira e Silva, *Contextos de formação de novas gerações de falantes de português do mundo: perspectivas em política, história, língua e literatura* (pp.115-132). Disponível em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/3149>.
- Xu, Y. X., & Zhang, W. Q. (2012). *Curso de português para chineses 1*. Shanghai Foreign Language Education Press.
- _____. (2012). *Curso de português para chineses 2*. Shanghai Foreign Language Education Press.
- _____. (2014). *Curso de português para chineses 3*. Shanghai Foreign Language Education Press.
- _____. (2016). *Curso de português para chineses 4*. Shanghai Foreign Language Education Press.
- Yan, X. F. (2000). Lun yingxiang jiaoji jiaoxuefa tuixing de wenhua yinsu [Discussão dos fatores culturais que afectam a implementação da Pedagogia Comunicativa]. *Foreign Language Teaching Theory and Practice*, (1), 11-14.
- Ye, Z. L. (2010). *Português para ensino universitário 1-2*. Foreign Language Teaching and Research Press.

- Yu, L., & Zhou, C. F. (2012). Lun woguo gaodeng jiaoyu zhong de chenjin jiaoxue moshi yu shijian [Discussão do método do ensino por imersão e o seu uso no ensino superior da China]. *Henan Social Sciences*, 20(6), 78-80.
- Zhang, S. (2020). A study of development of portuguese teaching in China from a sociocultural perspective. *Continue Education Research*, 5, 89-93.
- Zhang, J. F., & Wang, S. F. (2009). Yuyan yu wenhua de guanxi ji dui waiyu jiaoxue de qishi [A relação entre língua e cultura e as suas implicações ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira]. *Scientific and Technological Information*, (4), 217.
- Zhao, X., Gu, S., Yu, S., & Gao, M. (2016). College English Teaching Design and Practice Based on Cross-cultural Theory. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11(8), 65-70.

O *feedback* aluno-professor como ferramenta para a criação de materiais de PLE¹

CARLOTA PIMENTA*

JOÃO BROGUEIRA*

TERESA JORGE FERREIRA*

Manuais de PLE e contexto de ensino

O manual didático é um elemento central no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Em particular nos níveis elementares, constitui um roteiro para a aprendizagem e um repositório de referências, que é especialmente valioso para os aprendentes distantes dos países onde se fala a língua estrangeira. Numa análise de quatro manuais para o ensino de português como língua estrangeira, Ana Nunes e Maria Isabel Matos, concluem que «[c]onceber um modelo de ensino (desejavelmente centrado no aprendente) equivale a definir objetivos de ensino-aprendizagem que vão ao encontro das expectativas e necessidades do público-alvo» (Nunes & Matos 2021: 21). As autoras destacam também a importância de o material didático ter potencial para envolver genuinamente os alunos e revestir-se de autenticidade, para dar a conhecer toda a riqueza da língua.

No entanto, os manuais didáticos estão também sujeitos a critérios de racionalidade económica. O mercado editorial português, em particular no que se refere aos métodos de ensino de português língua estrangeira (PLE), caracteriza-se por uma dimensão reduzida e falta de dinamismo. Como consequência, os métodos tendem a ser generalistas nas temáticas e nas abordagens, distanciando-se da atualidade e de contextos socioculturais demasiado específicos. Visam, deste modo, assegurar uma maior longevidade dos materiais didáticos e também simplificar a sua distribuição à escala global.

Em Portugal, o mercado editorial para manuais didáticos de PLE está bastante concentrado. Os métodos de PLE atualmente existentes são publicados por um número reduzido de editoras. No que respeita à adoção destes métodos nos países da Rede de Ensino Português no Estrangeiro, a Lidel e a Porto Editora são líderes destacadas. Os manuais existentes destinam-se ao mercado global e abordam vários públicos-alvo em simultâneo,

¹ O presente artigo apresenta a experiência de criação de materiais próprios de ensino de português língua estrangeira (PLE) na Católica Lisbon School of Business & Economics (CLSBE) da Universidade Católica Portuguesa, para a qual foi fundamental o *feedback* aluno-professor.

* Investigadores da Universidade Católica Portuguesa

designadamente aprendentes de PLE em Portugal (imersão) e no estrangeiro. Há alguma especialização nos métodos dirigidos a crianças, jovens e métodos dirigidos a falantes de espanhol, por exemplo.

A reduzida dimensão do mercado editorial limita naturalmente a atualização dos manuais de PLE. Assim, os domínios temáticos abordados ficam cristalizados por um período superior ao desejável e, em alguns casos, observa-se uma rápida desatualização dos exemplos fruto da evolução social e tecnológica. Não é invulgar observar temas desnecessariamente polémicos para determinados públicos-alvo, como as touradas, e ausência de temas relevantes e apelativos, como a mobilidade e a sustentabilidade. Além disso, como observou Cristina Miguel num estudo sobre as relações entre géneros nos manuais de PLE, «nenhum dos manuais respeita o princípio da igualdade e não discriminação dos sexos. A presença feminina e masculina em cada um deles não é igual nem nos textos nem nas imagens» (Miguel 2012: 93). Voltaremos a debruçar-nos sobre estes temas mais adiante no nosso artigo.

O aumento da circulação de estudantes internacionais em Portugal, quer temporária por intermédio dos programas de mobilidade quer de longa duração para fazer ciclos completos de estudos no nosso país, tem criado um público-alvo para os cursos de português, em imersão, com características muito específicas e diversas no que respeita a preferências de aprendizagem e temáticas. Além desta diversidade, verifica-se também uma rápida evolução relativamente a gostos e sensibilidades psicossociais, que frequentemente colidem com manuais que ecoam conjunturas ou temas distantes dos jovens adultos aprendentes de português.

A Católica Lisbon School of Business & Economics (CLSBE) da Universidade Católica Portuguesa é paradigmática desta evolução. Nesta unidade do *campus* de Lisboa, 70% dos alunos de mestrado são internacionais e existem alunos de 76 nacionalidades. Além disso, a faculdade tem acordos bilaterais de intercâmbio com 149 universidades de todo o mundo. No conjunto dos quatro *campi* da Universidade Católica Portuguesa, existem 2087 alunos internacionais, 763 protocolos de mobilidade e 108 nacionalidades de estudantes, espelhando o forte esforço de internacionalização da instituição.

Apesar de homogéneo em termos etários, o perfil dos alunos dos cursos de PLE na CLSBE é muito diverso em termos socioculturais. Os cursos versam principalmente os níveis elementares de PLE (A1 e A2) e são frequentados por jovens adultos inscritos em programas de licenciatura e mestrado. Os estudantes são originários de todos os continentes, têm as mais diversas origens linguísticas e culturais e, naturalmente, passaram por diferentes tradições e metodologias de aprendizagem de línguas estrangeiras. A língua veicular da CLSBE é o inglês.

Os cursos de PLE são oferecidos a título curricular e extracurricular. Alguns alunos frequentam-nos para cumprir requisitos das variantes internacionais de determinados cursos, devendo apresentar provas de proficiência numa 3.^a língua além do inglês e da sua língua materna. A larga maioria, porém, matricula-se nos cursos de PLE para seu proveito pessoal e valorização profissional.

A motivação para aprender uma língua estrangeira radica numa série de fatores. Segundo Noels *et al.* (1999: 24), esses fatores podem revestir uma natureza intrínseca ou extrínseca. A motivação intrínseca está associada ao prazer e à satisfação que determinada atividade proporciona ao aprendente, ao passo que a motivação extrínseca está normalmente associada a objetivos ou benefícios de ordem prática, como a integração na comunidade de acolhimento ou a aprovação numa determinada disciplina. A experiência com os alunos da CLSBE aponta, num primeiro momento, sobretudo para motivações extrínsecas como os fatores que os levam a inscrever-se no curso de PLE, ambicionando adquirir competências comunicativas básicas para poderem enriquecer a sua experiência em Portugal, formar amizades com portugueses e, também, para ficarem a conhecer melhor o país e a sua cultura. Um número reduzido de alunos frequenta os níveis elementares tendo em vista um intercâmbio internacional no Brasil.

Assim, cientes destes desafios e das limitações dos manuais disponíveis no mercado, os docentes de PLE da Universidade Católica Portuguesa ao serviço da CLSBE têm vindo a desenvolver materiais didáticos próprios, contando com o apoio de outras áreas de estudos, nomeadamente para a expansão de conteúdos multimédia. Têm como objetivo criar materiais didáticos num formato mais apelativo e especializado num público-alvo homogéneo em termos etários, mas heterogéneo nas suas origens, interesses e sensibilidades. Considerando a incontornável ubiquidade dos dispositivos digitais, os materiais estão a ser criados num formato digital que permita agilidade na sua disponibilização aos alunos, bem como facilidade na sua atualização. A metodologia e a estruturação dão continuidade ao modelo iniciado no *Ora Viva!* da autoria de Ana Margarida Abrantes (2019) e o carácter diferenciador é vincado pela interatividade na conciliação da estrutura curricular com os interesses manifestados pelos alunos.

Feedback aluno-professor na criação de materiais didáticos

No ano letivo de 2021/2022, começaram a ser criadas unidades didáticas para a segunda parte da disciplina semestral “Portuguese Extensive Course – level A1” da CLSBE, as quais foram disponibilizadas em formato digital aos alunos dos vários grupos e alteradas ao

longo dos semestres. Atualmente, os títulos são os seguintes: “Unidade 6 – Levanto-me sempre cedo!”, “Unidade 7 – Gostas desta camisa?”, “Unidade 8 – Dói-me a garganta”, “Unidade 9 – O fim de semana foi bom?” e “Unidade 10 – Visita Lisboa!”. No processo de construção e revisão destes materiais, o *feedback* dos alunos foi e continua a ser fundamental.

Existem diversos estudos sobre *feedback* relacionados com o ensino, que se têm centrado sobretudo no *feedback* professor-aluno. Refira-se o trabalho de John Hattie e Helen Timperley, “The power of feedback” (2007), que começa por apresentar uma definição ampla do conceito: «feedback is conceptualized as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding» (Hattie & Timperley 2007: 81).² Ainda que o artigo explore o *feedback* professor-aluno, reconhecendo que ele acontece em geral depois de serem transmitidas instruções para a aquisição de conteúdos e competências – «it occurs typically after instruction that seeks to provide knowledge and skills or to develop particular attitudes» (Hattie & Timperley 2007: 102) –,³ sublinha-se aqui a ligação estabelecida entre *performance* e *feedback* e acrescenta-se que a mesma funciona nos dois sentidos, professor-aluno e aluno-professor.

Numa obra dedicada ao *feedback* aluno-professor, Benedikt Wisniewski e Klaus Zierer (2021) assinam o capítulo “Functions and Success Conditions of Student Feedback in the Development of Teaching and Teachers”, sublinhando que o objetivo do *feedback* é o desenvolvimento pessoal e profissional – «feedback has the aim of personal professional development» (Wisniewski & Zierer 2021: 1) –,⁴ pelo que deve ser distinguido de apreciações, avaliações e classificações que tenham outros objetivos (Wisniewski & Zierer 2021: 3). Não obstante, considera-se que estes instrumentos são também formas de *feedback* aluno-professor que podem ser usados para o desenvolvimento do ensino.

Já o estudo “Eficácia das técnicas de ensino de línguas estrangeiras: fornecimento de *feedback* como forma de corrigir erros de escrita” (Rets *et al.* 2022) trabalha especificamente o *feedback* corretivo escrito no ensino de línguas estrangeiras no sentido professor-aluno, mas oferece um enquadramento geral sobre diversos tipos de *feedback*, incluindo o desempenho dos alunos como forma de *feedback* aluno-professor:

² Tradução nossa: «o conceito de *feedback* é definido como a informação fornecida por um agente (por exemplo, professor, colega, livro, familiar, o próprio, experiência) sobre aspetos da compreensão ou da *performance* de alguém».

³ Tradução nossa: «ocorre tipicamente depois de instruções que procuram transmitir conhecimentos ou competências ou desenvolver determinadas atitudes».

⁴ Tradução nossa: «o *feedback* tem como pretensão o desenvolvimento pessoal profissional».

O *feedback* atua em duas direções: na do professor e na do aluno. O *feedback* que atua na direção do professor fornece [...] informações sobre o nível de desempenho dos alunos [...]. Isso possibilita avaliar oportunamente a situação metodológica [...], a seleção de exercícios [...] e a sequência da organização de todo o trabalho educativo com os alunos [...] (Rets *et al.* 2022: 3).

Na verdade, o desempenho dos alunos é uma via importante do *feedback* aluno-professor, que permite uma avaliação eficaz da metodologia seguida, mas não é obviamente a única possível.

Considerando o exposto, o conceito de *feedback* aluno-professor aqui usado consiste na informação recolhida junto dos alunos sobre a *performance* dos professores tendo como objetivo o desenvolvimento do ensino. Ora, na disciplina “Portuguese Extensive Course – level A1”, o *feedback* aluno-professor foi explorado como ferramenta para a criação de materiais didáticos considerando quatro vias principais:

- (i) desempenho dos alunos na realização de tarefas;
- (ii) reações na sala de aula às atividades propostas;
- (iii) questionários realizados junto dos alunos no início e durante cada semestre;
- (iv) avaliação final realizada pelos alunos em relação à disciplina.

Em relação ao ponto (i), criou-se um sistema de registo de comentários entre os professores envolvidos, para reunir e organizar informação sobre o desempenho dos alunos em relação a tarefas específicas. Considerando este registo, alguns exercícios foram alterados e novamente testados.

Uma estratégia semelhante foi usada em relação ao ponto (ii), mas no seguimento da promoção intencional do diálogo professor-aluno sobre a prática pedagógica ao longo das aulas. O facto de os alunos classificarem exercícios como “fáceis” ou “difíceis” ou de avaliarem atividades como “divertidas” levou a alterar ou a manter propostas anteriores.

Quanto ao ponto (iii), implementou-se no Moodle, no início de cada semestre, um questionário com a pergunta “Quais são as suas atividades preferidas na sala de aula?”, havendo várias opções de resposta: ler, ouvir, escrever, falar, fazer exercícios de vocabulário, fazer exercícios de gramática, fazer jogos de representação, ver vídeos, ouvir música, debater, traduzir, jogar jogos, outras. Foi também dada aos alunos a oportunidade de enviar sugestões sobre atividades ou interesses específicos.

No 1.º semestre de 2023/2024, estes foram os resultados do questionário inicial aplicado a três grupos diferentes:

Tabela 1

	Grupo 1 20 alunos	Grupo 2 18 alunos	Grupo 3 17 alunos
Ler	50%	61%	59%
Ouvir	80%	61%	53%
Escrever	25%	33%	35%
Falar	85%	83%	82%
Fazer exercícios de vocabulário	40%	22%	59%
Fazer exercícios de gramática	35%	17%	41%
Fazer jogos de representação	30%	17%	29%
Ver vídeos	20%	17%	47%
Ouvir música	25%	28%	18%
Debater	15%	28%	18%
Traduzir	40%	61%	35%
Jogar jogos	45%	22%	41%
Outras	5%	0%	0%

As percentagens de votos mostram que existe à partida um interesse grande por exercícios de oralidade: “falar” é a preferência na maioria dos grupos, mas há exceções noutros grupos em que “ver vídeos”, por exemplo, aparece em primeiro lugar, apesar de neste semestre não se destacar.

Ainda que não seja habitual verificar-se uma grande mudança nas preferências indicadas no início e no fim de cada semestre, no 2.º semestre de 2022/2023 houve uma variação que merece destaque. Inicialmente, “jogar jogos” não aparecia no questionário, mas devido às reações na sala de aula essa opção foi acrescentada ao questionário final. Comparando as preferências registadas no início e no final do semestre, nota-se que se manteve o interesse por “falar”, mas que “jogar jogos” subiu para a atividade preferida na sala de aula:

Tabela 2

	Grupo 1 (início) 6 alunos	Grupo 1 (fim) 7 alunos
Ler	17%	57%
Ouvir	0%	43%
Escrever	0%	29%
Falar	67%	71%
Fazer exercícios de vocabulário	33%	71%
Fazer exercícios de gramática	33%	57%
Fazer jogos de representação	17%	14%

	Grupo 1 (início) 6 alunos	Grupo 1 (fim) 7 alunos
Ver vídeos	33%	14%
Ouvir música	17%	14%
Debater	0%	14%
Traduzir	17%	29%
Jogar jogos	–	86%
Outras	0%	14%

No 2.º semestre de 2022/2023, também foi incluída no Moodle uma secção específica para comentários sobre os materiais: “Quais são as suas sugestões para os materiais das aulas de português? O que achou da estrutura e do conteúdo das unidades?”. Algumas das sugestões, por exemplo, foram no sentido de incluir mais áudios de apoio às unidades (por exemplo, “Maybe more listening exercises because Portuguese people tend to speak very fast”).⁵ Na verdade, houve um esforço dos docentes para usar materiais autênticos (por vezes difíceis de adaptar aos níveis iniciais) ou para fazer autonomamente gravações (nem sempre com uma boa qualidade de som), uma vez que as gravações em estúdio ainda estão em preparação.

Estes questionários, quer sejam ou não usados por todos os professores envolvidos nas aulas desta disciplina, são úteis para ir criando e adaptando materiais de acordo com os interesses específicos de cada grupo.

Concluído cada semestre, os professores recebem também o resultado da avaliação TES – Teaching Evaluation System, gerida pelos serviços da Universidade e realizada numa das últimas aulas de cada semestre, correspondente aqui ao ponto (iv) da tipologia de *feedback* apresentada acima.

Nesta avaliação, realizada em inglês, solicita-se aos alunos que atribuam pontuações relativas à sua própria autoavaliação (assiduidade, participação, *etc.*), ao professor (conhecimentos, capacidade de comunicação, disponibilidade, *etc.*), à disciplina (estrutura, conteúdos, utilidade dos materiais, *etc.*) e à carga de trabalho exigida (número de horas semanais de trabalho). As classificações numéricas, geralmente elevadas, permitem confirmar o sucesso desta experiência a estruturar unidades didáticas, a selecionar conteúdos e a criar materiais apelativos.

⁵ Tradução nossa: “Talvez mais exercícios de compreensão auditiva, porque os portugueses tendem a falar muito depressa”.

Além destas pontuações, os alunos podem também incluir comentários sobre a disciplina ou sobre o professor. Tem havido apreciações gerais sobre o curso, mas também sugestões mais concretas sobre tipos de exercícios. Tendo em conta os comentários escritos desde que foram implementados estes novos materiais, mostram-se em seguida alguns exemplos de atividades incluídas nas unidades que dão resposta aos interesses manifestados pelos alunos:

Tabela 3

Comentário	"There could be more speaking exercises." ⁶
Exemplos de exercícios	"Complete a tabela com o seu horário habitual. Depois, converse com um(a) colega sobre a rotina de cada um(a)." "Simule em pares um diálogo numa loja de roupa ou numa sapataria." "[...] Depois, converse com um(a) colega e descreva um(a) amigo(a) ou familiar. Faça desenhos para ilustrar as descrições que vai ouvir." "Agora construa diálogos semelhantes [no médico, no dentista, na farmácia, na receção do consultório] e pratique com um(a) colega." "Converse com um(a) colega. O que fez nas últimas férias? Como esteve o tempo nessa altura? [...]"
Comentário	"maybe you can add more presentations" ⁷
Exemplos de apresentações	"Pensa fazer alguma viagem por Portugal? Se sim, que lugares quer visitar? Que meios de transporte pretende utilizar?" "Descreva o que aconteceu num feriado no seu país. Se tiver algum colega da sua nacionalidade na turma, pode trabalhar em grupo. [...]" "Faça uma breve apresentação oral aos seus colegas sobre a sua cidade/vila/aldeia."
Comentário	"Gostei muito de fazer jogos para praticar o 'speaking'. Então a minha sugestão é de aumentar o número destas atividades."
Exemplos de jogos	"A falar até à meta! Jogue em grupos de 3-4 estudantes. Depois de lançar o dado, avance até à casa correspondente e faça uma frase com as palavras indicadas. [...]" "Que parte do corpo é esta? Desenhe no quadro ou no papel uma das partes do corpo humano que aprendeu a dizer em português. Os seus colegas têm de adivinhar de que parte do corpo se trata." "Quem é quem? Jogue em grupos de 3-4 estudantes. a) Escolha uma personagem e faça uma descrição para um(a) colega adivinhar quem é. Tente adivinhar as outras personagens. [...]"

⁶ Tradução nossa: "Poderia haver mais exercícios de oralidade".

⁷ Tradução nossa: "Talvez possam incluir mais apresentações".

Feedback aluno-professor sobre conteúdos culturais

Um dos aspetos valorizados pelos alunos nas avaliações finais do curso é o facto de este oferecer “uma boa introdução a Lisboa e Portugal”. Ao exprimirem a sua opinião sobre as aulas, os estudantes referem ter “gostado principalmente de aprender sobre Portugal” e que “adquirir conhecimentos gerais sobre as tradições do país é muito bom”. Sendo a língua «um aspeto fundamental da cultura», além de um «meio de acesso a manifestações culturais» (Conselho da Europa 2001: 25), a dimensão da cultura é inseparável da aprendizagem de uma língua, por isso a escolha de conteúdos culturais foi uma preocupação que esteve presente desde o início na elaboração dos materiais para este curso.

Tal como sublinha Ana Tavares, a programação dos cursos deve ter em conta a transmissão de «conhecimentos culturais adequados aos interesses e às características de um determinado público de aprendentes» (Tavares 2008: 23). Assim, também neste domínio se considerou importante ter o *feedback* dos estudantes para conhecer os temas que são do seu interesse, enquadrando-se esta preocupação nos pontos (i) e (ii) dos tipos de *feedback* acima referidos, centrados no desempenho dos alunos e nas suas reações às atividades propostas.

Durante três semestres nos anos letivos 2022-2023 e 2023-2024, desenvolveu-se com algumas turmas de PLE, quatro delas de mestrado e duas de licenciatura, uma atividade que envolveu os estudantes na escolha e apresentação de temas relacionados com Portugal e a cultura portuguesa. Participaram 115 alunos de diversas nacionalidades com uma faixa etária entre os 20 e os 30 anos. Seguindo um calendário previamente estabelecido, cada estudante apresentou, nos primeiros minutos de cada aula, um tema à sua escolha, baseado na sua própria experiência no país. Além de promover a aprendizagem da língua, o objetivo desta atividade passou também por fomentar a partilha de experiências entre os discentes e por desenvolver a sua autonomia, tornando-os agentes ativos na aquisição do conhecimento e contribuindo para a sua motivação na aprendizagem.

Como já referido, uma característica das aulas de PLE na Universidade Católica Portuguesa é a aprendizagem da língua portuguesa em ambiente imersivo, o que abre portas a uma série de atividades possíveis, que não seriam naturalmente viáveis num ensino de PLE fora do país e que se procurou explorar nos materiais desenvolvidos. Por exemplo, a proposta de um pedipaper fotográfico, retratando frases do imperativo em diferentes espaços da cidade, é uma das atividades que tem suscitado o interesse e a participação ativa dos estudantes. A proposta das apresentações dos alunos sobre temas culturais procurou tirar igualmente proveito desta situação privilegiada de aprendizagem da língua, convidando os

estudantes a partilhar em sala de aula as suas experiências linguísticas e culturais no ambiente em que estão imersos.

Analisados os materiais selecionados pelos discentes nas suas apresentações, concluiu-se que o maior número incidiu sobre sugestões de restaurantes (46), seguido de escolhas relativas a praias (40) e monumentos (33). Paisagens naturais (28) foram as seleções que em quarto lugar mais interessaram os alunos, seguindo-se recomendações de comidas e bebidas típicas portuguesas (27) e partilhas sobre cidades (25). Um número inferior de experiências recaiu sobre desportos (19), miradouros e jardins (18), exposições e espetáculos (16), músicas (12), feiras e mercados (12), símbolos e tradições portuguesas (10) e transportes (10). Da lista de descobertas em Portugal, acontecimentos históricos (4) e vídeos e séries portuguesas (2) foram os menos escolhidos. Como é natural, a maior parte dessas experiências teve lugar em Lisboa (40), a cidade onde os alunos vivem e estudam, e as duas cidades que se seguiram na lista de seleções foram o Porto (18) e Sintra (14).

Conhecer os temas que os estudantes livremente escolheram nas suas apresentações é uma orientação na avaliação dos conteúdos selecionados nas unidades, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades dos alunos. Seguindo o modelo do livro *Ora Viva* (Abrantes 2019), cada unidade dos nossos materiais termina com uma secção “Para ler” ou “Para ver”, que geralmente aprofunda um aspeto cultural relacionado com o tema de cada unidade, e com uma secção “Jogo”, que inclui uma atividade lúdica, que pode incidir também sobre algum aspeto cultural. Da análise feita, verificou-se como muitos dos temas propostos pelos docentes nos materiais foram ao encontro dos temas apresentados pelos discentes. Assim, por exemplo, na Unidade 7, dedicada ao tema das compras e do vestuário, um texto sobre a tradição do traje académico coincidiu com um dos interesses manifestado pelos estudantes, o qual se procurou aprofundar com a referência a outras tradições académicas, incluindo a praxe, a tuna e o fado de Coimbra. Também na Unidade 8, que aborda o tema das deslocações e transportes, um texto e um vídeo propostos sobre a Estrada Nacional 2 têm suscitado especial curiosidade por parte dos alunos, apresentando-se como uma oportunidade para aprofundar os temas das viagens no país e dos transportes selecionados nas apresentações dos discentes.

Além de confirmar algumas escolhas feitas, o contributo dos estudantes veio conduzir também a algumas mudanças pontuais que se julgaram vantajosas. Uma delas baseou-se, por exemplo, na preferência dos alunos por sugestões de restaurantes e alimentação, que nos levou a substituir na Unidade 6, dedicada ao dia a dia, um texto sobre boas rotinas por um texto sobre a dieta mediterrânica.

Porém, nem só de compatibilidade ou alinhamento de interesses se revestiu este trabalho de análise das apresentações dos discentes e da sua relação com os materiais em questão. Além das preferências dos estudantes, algumas atividades menos escolhidas e algumas lacunas nas suas apresentações suscitaram reflexão por parte dos docentes. Verificou-se, por exemplo, que, apesar de os alunos tomarem por vezes a iniciativa de perguntarem por filmes com legendas para praticar a compreensão oral, foi quase residual o número de estudantes que escolheu abordar este tema. Uma interpretação possível para este facto poderá prender-se com a dificuldade de acesso ou o desconhecimento deste conteúdo. Esta constatação veio confirmar a opção inicial dos docentes por, no seu papel e responsabilidade de «facilitadores de aprendizagem» (Bizarro 2008: 84), incluir na Unidade 10 algumas sugestões de filmes e séries portuguesas como forma de orientar os alunos na seleção de recursos para praticar a língua enquanto aprendem sobre a cultura do país.

No que respeita a algumas lacunas que sobressaíram nas apresentações dos estudantes, sublinhe-se ainda a pouca expressão de acontecimentos ou figuras históricas ou aspetos culturais mais específicos, fora dos lugares mais comuns. Interpretou-se estes silêncios como necessidades dos alunos e oportunidades de aprendizagem. Assim, sublinhando-se o «papel crucial» (Tavares 2008: 22) dos professores, que, com base na experiência adquirida, procuram antecipar as necessidades dos discentes, reforçou-se a intuição inicial de integrar conteúdos culturais mais específicos, de forma a suprir algumas lacunas que se vieram a confirmar nas apresentações dos estudantes. Assim, por exemplo, a Unidade 7, sobre o vestuário, revelou-se uma oportunidade para apresentar aos alunos o museu do Traje e a Unidade 9, sobre férias e feriados, mostrou-se o lugar apropriado para incluir um texto sobre Aristides de Sousa Mendes e um jogo sobre figuras históricas portuguesas com base nos feriados nacionais civis apresentados nessa unidade. Além destes recursos no final de cada unidade, direcionados mais especificamente para o aprofundamento de temas culturais, a preocupação em incluir aspetos que permitam um conhecimento de Portugal e da sua cultura manifestou-se também na própria escolha dos temas e conteúdo dos textos e dos exercícios no corpo de cada unidade. Assim, por exemplo, a Unidade 9, dedicada à narração de eventos passados, permitiu abordar, por um lado, o tema das férias e viagens, com referências a Natureza, monumentos e museus, tradições e atividades de norte a sul do país e nas ilhas; e, por outro lado, feriados religiosos e civis e acontecimentos históricos portugueses. Na Unidade 10, que introduz o modo Imperativo, procurou-se incluir igualmente sugestões de atividades culturais em Lisboa e arredores, bem como referências a outros acontecimentos históricos, símbolos e tradições portuguesas.

A análise das apresentações dos estudantes confirmou como também no corpo das unidades muitas das nossas opções foram ao encontro dos interesses dos alunos além de motivar igualmente alguns ajustes. A este propósito refira-se, por exemplo, como a preferência dos alunos pelo tema dos transportes, aliado ao dos símbolos e tradições portuguesas, nos motivou a contemplar, no corpo da Unidade 7, um texto sobre o elétrico 28 que não estava previsto na primeira versão dos materiais e que se revela ainda pertinente para aprofundar o tema das cidades, igualmente da escolha dos estudantes. Adicionalmente, outros elementos culturais e lúdicos foram sendo introduzidos pelos docentes nas aulas, dependendo dos interesses e necessidades dos alunos.

Linhas orientadoras na criação de materiais didáticos

Apresentada a dinâmica de *feedback* desenvolvida com os alunos e as suas implicações na elaboração dos materiais didáticos dirigidos a este público específico, termina-se com uma sistematização das linhas orientadoras que guiaram este trabalho de criação de materiais, nomeadamente no que respeita às escolhas temáticas.

Uma preocupação transversal na seleção de temas e conteúdos das unidades foi procurar equilibrar os diferentes tipos de sugestões culturais e as referências a diferentes lugares do país, aproximando este tema da realidade dos estudantes. Assim, por exemplo, apesar de Lisboa ter uma expressão significativa nestes materiais, por ser o lugar onde os alunos estudam e vivem, procurou-se diversificar as referências a outras cidades, acolhendo as suas diferentes tradições e costumes, bem como a realidade dos jovens portugueses que se deslocam de outras cidades do país, nomeadamente das ilhas ou do interior, para a capital ou para outras cidades universitárias durante os seus anos de frequência da Universidade.

No que respeita ao ensino-aprendizagem de línguas vivas, recorde-se que um dos três princípios básicos enunciados no preâmbulo R (82) 18 do Conselho de Ministros do Conselho da Europa tem em vista «promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíproca na Europa» e «eliminar os preconceitos e a discriminação» (Conselho de Europa 2001: 20). Em sintonia com este objetivo, sublinhou-se a integração da diversidade linguística, cultural e religiosa nas aulas e nos nossos materiais. Assim, por exemplo, apostou-se no desenvolvimento de atividades de expressão oral que incluíssem a partilha sobre acontecimentos históricos, manifestações culturais e tradições religiosas dos países de origem dos estudantes.

Uma atenção especial ao acolhimento da diversidade e à eliminação de preconceitos e discriminação manifestou-se ainda de forma muito prática na seleção das fotografias ilustrativas dos textos e exercícios, em especial as relativas a vestuário e descrições físicas e psicológicas, e na construção de diálogos, evitando estereótipos e respeitando a justiça e a igualdade de dignidade entre homens e mulheres. Este último tema esteve também especialmente presente na elaboração de um jogo sobre os protagonistas dos acontecimentos históricos dos feriados civis portugueses, no final da Unidade 9. O facto de o jogo inicialmente proposto apresentar um conjunto de imagens constituído apenas por elementos do sexo masculino, baseado nos protagonistas citados nos textos sobre esses feriados, revelou-se um fator de desmotivação na realização desta atividade lúdica nas aulas por parte dos docentes, levando à consideração de outras soluções, entre as quais i) alargar o âmbito inicial do jogo, incluindo outros contextos culturais ou históricos que permitissem mais facilmente equilibrar as referências a figuras femininas e masculinas ou ii) integrar esta reflexão sobre o tema na própria atividade, assumindo a evidência histórica de um painel fotográfico constituído exclusivamente por figuras masculinas e convidando os alunos a propor personagens femininas portuguesas, consciencializando-os para a evolução das mentalidades.

Por fim, uma preocupação transversal na seleção de temas e conteúdos dos materiais para as turmas de PLE na CLSBE manifestou-se na consciencialização dos estudantes para temas prementes no mundo atual, que, como se referiu anteriormente, nem sempre são tidos em conta na elaboração de materiais didáticos de PLE. Cientes de que «as migrações são um dos mais relevantes fenómenos sociais contemporâneos», trazendo consigo «novos desafios e novas questões políticas, económicas, sociais e culturais», e que «desigualdades, relações de poder desiguais, expressões de racismo, xenofobia e mitos sobre a imigração» se refletem «dentro e fora das salas de aula» (Piedade & Lopes 2022: 9), considerou-se indispensável integrar este tema, o que foi feito através de um texto sobre Aristides de Sousa Mendes e o Dia da Consciência, convidando os alunos a uma reflexão sobre a atualidade do tema. Um outro tema que se julgou imprescindível abordar foi o da sustentabilidade ambiental, procurando aproximá-lo da realidade dos estudantes, incluindo, por exemplo, o testemunho real de jovens que desempenham um papel ativo nesta área, em parceria com artistas e organizações ambientais portuguesas, e convidando os discentes a partilhar a sua própria experiência e iniciativas semelhantes existentes nos seus países de origem.

Concluindo, ao longo do presente texto, pretendeu-se dar a conhecer o mecanismo de *feedback* aluno-professor usado na criação de materiais de PLE na CLSBE, demonstrando como

este tem contribuído para o desenvolvimento de um método dirigido a um público jovem adulto, exigente e cosmopolita. Ao criar materiais adaptáveis às necessidades e aos interesses dos alunos, procura-se dar resposta não só à multiplicidade de tipos e origens de aprendentes e de manuseio eletrónico dos manuais, como também acompanhar tendências relativas a temas e abordagens pedagógicas, com vista a potenciar a aprendizagem.

Referências bibliográficas

- ABRANTES, Ana Margarida (2019). *Ora Viva! Curso rápido de iniciação ao português língua estrangeira/Portuguese crash course for beginners*. Lisboa: Lidel.
- BIZARRO, Rosa (2008). “O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira: do objecto aos objectivos”. In *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?* Lisboa: Areal.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Lisboa: ASA.
- HATTIE, John & TIMPERLEY, Helen (2007). “The Power of Feedback”. In *Review of Educational Research*, março de 2007, Vol. 77, N.º 1, pp. 81-112. American Educational Research Association. <https://doi.org/10.3102/0034654302984>.
- MIGUEL, Cristina Alexandra Mata Martins (2012). *O conhecimento sociocultural nos manuais de português língua estrangeira: as relações entre géneros*. Tese de mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (Língua Estrangeira/Língua Segunda). Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/6949>.
- NOELS, Kimberly A.; CLÉMENT, Richard & PELLETIER, Luc G. (1999). “Perceptions of teachers’ communicative style and students’ intrinsic and extrinsic motivation”. In *Modern Language Journal*, 83(1), 23–34. Hoboken: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00003>.
- NUNES, A. & MATOS, M. I. (2021). “Análise de quatro manuais atualmente disponíveis para o ensino de português como língua estrangeira”. In *Revista Internacional Em Língua Portuguesa*, 39, 104–128. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa. <https://doi.org/10.31492.2184-2043.rilp2021.39/pp.103-128>.
- PIEDEDE, Joana Simões & LOPES, Sofia (2022). *Migrações e Interculturalidade: conhecer para intervir em sala de aula. Recursos pedagógicos para formadores/as e professores/as*. Lisboa: APEDI-ACM.
- RETS, Nataliya; PIVNEVA, Svetlana; PASIUKOVA, Olga; ZOLOTAREVA, Svetlana; ABALYAN, Zhanna & KHUTOVA, Elmira (2022). “Eficácia das técnicas de ensino de línguas estrangeiras: Fornecimento de feedback como forma de corrigir erros de escrita”. In *Revista EntreLínguas*, V. 8, N.º Esp. 1. Araraquara: Editora Ibero-Americana de Educação. <https://doi.org/10.29051/el.v8iesp.1.16934>.
- TAVARES, Ana (2008). *Ensino / Aprendizagem do Português como Língua Estrangeira. Manuais de Iniciação*, dir. Maria José Grosso. Lisboa: Lidel.
- WISNIEWSKI, Benedikt & ZIERER, Klaus (2021). “Functions and Success Conditions of Student Feedback in the Development of Teaching and Teachers”. In Wolfram Rollett, Hannah Bijlsma, Sebastian Röhl, *Student Feedback on Teaching in Schools. Using student perceptions for the development of teaching and teachers*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-75150-0>.

Um estudo fonético e enunciativo da aquisição da língua portuguesa no TEA

CARLOS EDUARDO ALVES MORAES*

ISABELA BARBOSA DO RÊGO BARROS*

Introdução

A linguagem no contexto do autismo, apresenta forte presença de ecolalia, neologismos, mutismo e os movimentos estereotipados, marcando a dificuldade do sujeito em interagir socialmente, para além das marcas específicas que caracterizam o transtorno, defendemos o conceito de linguagem como a condição do ser humano se constituir como sujeito. Essa visão tem como base teórica os textos da linguística enunciativa de Émile Benveniste (2005; 2006). O pesquisador é reconhecido pela formação estruturalista, que vai além das concepções saussurianas ao destacar o sujeito na linguagem. Desse modo, Benveniste parte da ideia de língua como uma estrutura de significação com o intuito de atingir e atuar sobre o outro.

Segundo os estudos saussurianos, a língua é um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções exterior ao indivíduo, distinta ao homem que, privado do uso da fala, conserva a língua contanto que compreenda os signos vocais que ouve, sendo distinta ao falar, além de ser um sistema de signos que exprimem ideias. (SAUSSURE, 2006). Benveniste acrescenta que: I) a língua se manifesta pela enunciação; II) é a única atualização da comunicação intersubjetiva; III) é produzida e recebida por todos os membros de uma comunidade linguística e IV) consiste formalmente de unidades distintas em que cada uma é um signo. (FLORES et al, 2009)

As unidades distintas são destacadas por Benveniste (2005) no texto 'Os níveis de análise linguística', publicado na obra Problemas de Linguística Geral, volume I. Nele Benveniste afirma que a língua, enquanto sistema de signos, é composta de elementos unidos por operações de segmentação e substituição, no qual um elemento não pode ser analisado fora da articulação com outro de mesmo nível, mas pode ser identificado em uma unidade superior. E, assim, Benveniste destaca o nível fonético da língua ao dizer: «Se o fonema se define, é como constituinte de uma unidade mais alta, o morfema». (BENVENISTE, 2005, p. 131)

* Professores da Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

A fonética é uma disciplina que se preocupa principalmente, com métodos de classificação, descrição e transcrição do estudo sistemático dos sons da fala, levando em consideração o modo como eles são produzidos e percebidos, durante a cadeia do segmento sonoro. Essa área de estudo vai ser dividida em fonética articulatória e acústica, a primeira tem como ponto de vista de análise os aspectos fisiológicos e articulatórios da produção da fala e a segunda vai investigar os aspectos acústicos e as propriedades físicas. (SILVA, 2012, CALLOU; LEITE, 2005, CAGLIARI, 2005).

Os primeiros estudos sobre o sistema de uma língua foram registrados por volta do século 6 a.C pelo indiano Panini. Com efeito, acreditava-se naquela época que apenas uma ligeira diferença ou erro de pronúncia poderia invalidar uma vasta e complicada cerimônia religiosa da cultura local. Decorre disso o rigoroso estudo fonético e fonológico do sânscrito encontrado nos textos Prātiśākhya védicos e nos Śikṣā. Posteriormente, já no século XX, os pesquisadores do Círculo Linguístico de Praga, Roman Jakobson, N. S. Trubetzkoi, S. Karcevskije Vilém Mathesius, com base nos conceitos estabelecidos por seus antecessores, propuseram a distinção entre Fonética e Fonologia. (CLP, 1970) Dessa forma, enquanto o fonema era estudado como uma unidade da fonologia, o fone unidade de som passou a ser objeto de estudo da fonética. Segundo Bechara (2019, p.120), «Chamam-se fonemas os sons elementares e distintivos que o homem produz quando pela voz exprime seus pensamentos e emoções». Na condição do autismo esse acontecimento pode ser carregado por estereotípias, sendo essas percebidas por nós como as marcas de enunciação presentes nos enunciados.

Apesar de encontrarmos registros dos termos som, fonema e fonética em alguns dos textos que compõem as obras Problemas de linguísticas Geral, volumes 1 e 2, Benveniste não ganha destaque nas discussões sobre fonética em linguística. Entretanto, apoiados em Benveniste, defendemos, neste trabalho, que os fonemas produzidos pelos autistas são uma possibilidade dos sujeitos se inserirem na linguagem, afinal, os fonemas fazem parte da língua e podem ser vistos como um nível de análise e, conseqüentemente, uma possibilidade enunciativa. Portanto, analisamos os fonemas presentes nas vocalizações de crianças autistas durante uma situação de conversação, sendo um momento de fluxo contínuo de informações.

Metodologia

Os aspectos metodológicos que envolveram esta pesquisa estiveram relacionados com a proposta inicial de analisar os fonemas presentes nas vocalizações de sujeitos autistas. Desta forma, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, a partir de fragmentos selecionados da linguagem de duas crianças autista, com idade entre 4 e 6 anos, presentes no

banco de dados do Grupo de Estudos e Acolhimento ao Espectro do Autismo (GEAUT) do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Nascida na Antropologia e na Sociologia, a pesquisa qualitativa se caracteriza pelo caráter descritivo, enfoque dedutivo, pelo respeito ao significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, por obter seus dados de investigação a partir do ambiente natural e ter o investigador como instrumento fundamental para a pesquisa. (GODOY apud NEVES, 1996).

A análise dos dados e estruturação da pesquisa ocorreram no Laboratório de Aquisição de Linguagem do PPGCL/UNICAP e foi subdividida em três etapas: na primeira etapa, os dados foram selecionados do banco de dados e revisitados do plano de trabalho anterior; na segunda etapa foram transcritos de acordo com o alfabeto fonético internacional e na terceira etapa foram classificados foneticamente.

Sabemos dos riscos que perpassam a pesquisa científica, em princípio a dificuldade em obter total objetividade da pesquisa pelo inegável envolvimento do pesquisador e pela inexistência da melhor transcrição baseada na impossibilidade de transcrever toda a linguagem. Surreaux (2010) e Surreaux e Deus (2010) alertam que não há uma técnica meramente mecânica a ser seguida na ação de transcrever um discurso, ela estará de acordo com a posição de escuta do pesquisador, por isso mais importante que ver a transcrição é escutar aquilo que se ouve. A autora segue afirmando que uma transcrição de linguagem depende da teoria adotada, do corpus e daquele que transcreve. Esclarecemos que os trechos retirados e analisados do banco de dados mantiveram o sigilo da pesquisa científica em relação a identidade dos sujeitos envolvidos, respeitando e garantindo o direito à privacidade e ao uso da imagem.

Resultados e discussão

Destacamos aqui os fonemas da língua, como objeto de análise na linguagem do autista, uma vez que, de acordo com a visão clínica tradicional, a fala ecológica, as vocalizações e as estereotipias são desconsideradas enquanto característica da singularidade da linguagem do sujeito autista. Acreditamos, apoiados nas considerações enunciativas de Benveniste (2005;2006), que alguns fonemas presentes nas vocalizações de autistas podem sugerir a maneira do autista se enunciar e se constituir como sujeito na língua/linguagem, sendo um meio de entrada na linguagem.

Garay (2016) e Bisol (1999), apresentam o fonema como uma unidade fonética, psiquicamente viva, enquanto nos ocupamos com a fala transitória e a audição, nos é suficiente o termo som, significando a unidade de pronúncia ou fonação mais simples, a qual produz um efeito acústico-fonético único, sendo um som distintivo em uma língua. Na prática, isso quer dizer que se esse som for trocado por outro em uma palavra tem-se uma nova palavra de sentido diferente.

Além disso, segundo Silva (2012), os fonemas do português são produzidos com o mecanismo de corrente de ar pulmonar utilizado na respiração e se apresentam através dos segmentos vogais, consoantes e glides (ou semivogais ou semicontoides). Esses três tipos de segmentos trazem características próprias, principalmente, quanto a posição do véu palatino (segmento nasal ou oral), a participação das pregas vogais (segmento vozeado/sonoro ou desvozeado/surdo) e ao ponto e modo de articulação. As consoantes podem ser classificadas quanto ao ponto de articulação em: bilabial, labiodental, dental, alveolar, alveopalatal, palatal, velar ou glotal. E quanto ao modo de articulação podem ser classificadas em: oclusiva, nasal, fricativa, africada, tepe, vibrante, retroflexa e lateral. (SILVA, 2012)

As vogais são sempre vozeadas (sonoras) e podem ser: alta, média ou baixa; anterior, central ou posterior, quanto ao modo de articulação e quanto ao ponto de articulação: arredondadas ou não-arredondadas. (SILVA, 2012). Os fonemas de uma língua não são adquiridos de uma forma única, existindo fatores que influenciam nessa aquisição, tais como idade, classes das consoantes e configuração silábica. Por esse motivo, o período de expansão fonológica é longo e vai de, aproximadamente, um ano e dois meses, quando a criança, geralmente, inicia a produção de seus primeiros sons, aos quatro ou cinco anos de idade quando se espera uma produção complexa de fonemas.

Já com um ano e meio, as crianças começam a fazer combinações fonêmicas produzindo palavras isoladas, a exemplo de “mamãe” /ma.ma/, “papai” /pa.pa/, “auau” /au.au/ etc e, nessa mesma idade, o seu vocabulário aumenta a cada dia, pois elas aprendem palavras novas a todo momento. Em função de o sistema ser constituído por fonemas organizados em diferentes tipos de sílabas, cada configuração silábica apresenta uma dificuldade diferente e conseqüentemente um período de aquisição. (LAMPRECHT, 2004; LAMPRECHT e MATZENAUER 2017; YAVAS, HERNANDORENA E LAMPRECHT 2001).

Apresentamos nesse trabalho, três trechos em que foram observados e analisados os fonemas presentes na vocalização de dois meninos autistas, de quatro e seis anos de idade, em interação com pesquisadores do Grupo de Estudos e Acolhimento ao Espectro do Autismo (GEAUT) do PPGCL/UNICAP. Os fonemas são transcritos entre colchetes ([]), além de serem

representados com uma notação específica do alfabeto fonético internacional, as sílabas são separadas por pontos (.) e a tonicidade é marcada pelo símbolo ('). Destacamos, porém, que apresentamos uma transcrição fonológica, na qual os fonemas são apresentados entre barras (/ /), por obedecer a impressão psíquica que os sons produzidos pelos sujeitos autistas deixaram nos pesquisadores durante a transcrição fonêmica. Abaixo de cada transcrição fonológica colocamos a transcrição grafêmica (representada pelo símbolos <>) para facilitar a compreensão do leitor.

Quadro 1 - O telefonema

Cena enunciativa 01			
Criança 1: Hugo, 4 anos			
Interlocutor: lara, pesquisadora			
	Criança 1	Interlocutor	Descrição da Cena
1	/ɔ . 'ta . tʃiw/ <otátchiu>	Aí está desligado.	Nesse momento lara fica interagindo com a criança, que está perto dos aparelhos eletrônicos presentes na sala.
2	/aba.'ba.ziw/ <ababáziu>	Alô	A criança começa a brincar com o telefone, com lara e inicia uma interação.
3	/a. 'tʃiw/ <atchiu>	Quem é?	lara pergunta à criança, enquanto Hugo mexe no telefone.
4	/ a.'lo / <alô>	Alô, aqui é lara.	lara responde à criança.
5	/ a.' meme.' e / <a mããê>	Quer falar com a mamãe?	Nesse momento a criança vocaliza.
6	/ a'. meme.'ziw/ <amããziu>	É a mamãe, Hugo?	A criança vocaliza novamente.

Fonte: Banco de dados GEAUT

Percebemos no Quadro 1 que os fonemas emitidos pela criança parecem obedecer a uma sequência comum ao alfabeto de língua portuguesa, a saber: consoante e vogal (CV). Observamos, ainda, a presença da maioria dos padrões vocálicos condizentes com produções orais esperadas para crianças de quatro anos de idade, [ɔ] = ó, [ɛ] = é, [u] = u, [e] = ê, [o] = ô, [i] = i, [a] = a, de acordo com os estudos de Lamprecht (2004). No trecho percebemos a glides [w] e os fonemas consonantais, quanto ao ponto de articulação, são bilabiais ([b] e [m]), alveolar ([z]) e alveopalatal ([tʃ]) quanto a participação das pregas vocais são vozeados/sonoros ([b], [m], [t], [z]) e quanto ao modo de articulação são oclusivos ([b], [t]), fricativa ([z]) e nasal

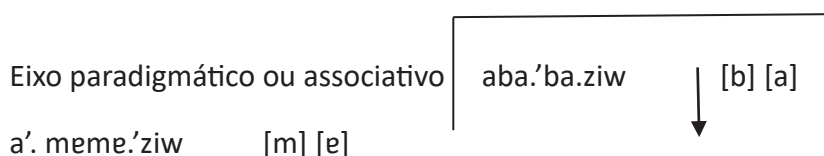
([m]). Ou seja: a criança autista apresenta padrões fonéticos condizentes com sua idade cronológica.

Acreditamos que o reconhecimento fonético dos padrões produzidos pela criança, permitem que ela aceite as produções sonoras e se coloque como interlocutora do sujeito, dando sentido ao que é produzido pela criança. Esse movimento de linguagem entre o “eu” e o “tu”, em uma alternância de posição no discurso, possibilita a constituição dos sujeitos e marca o posicionamento enunciativo, sobretudo, da criança por meio das vocalizações.

Saussure (2006) mencionara que a língua obedece a uma combinatória de signos estabelecida pelas relações sintagmáticas e paradigmáticas (ou associativas) que possibilitam a compreensão das línguas pelos sujeitos. (RÊGO BARROS e NÓBREGA, 2016). As relações sintagmáticas referem-se ao que é visto, ao que está posto no discurso, enquanto as relações paradigmáticas é o oposto: ocorre fora do discurso a partir de associações mentais efetuadas pelo sujeito, são possibilidades de evocações.

No exemplo apresentado percebemos o deslizamento nos eixos da linguagem, sintagmático e paradigmático, na seleção dos fonemas utilizados pela criança autista, os quais permitem a retomada do sintagma pelo interlocutor: / a'. **memé.'ziw**/ → É a **mamãe**?

Eixo sintagmático



No autismo, não há uma ultrapassagem da relação interna do signo, a qual informa a inexistência de vínculo fixo entre significante e significado, nem do princípio da arbitrariedade, uma vez que o autista não cria ou usa signos linguísticos que inexistem no sistema linguístico de sua comunidade. Entretanto, há uma alteração no deslizamento entre os eixos paradigmático representado pela língua, e o sintagmático, representado no plano da fala, decorrente do resultado da rigidez neste último eixo. (SILVA e col., 2016, p.19)

Quadro 2

Cena enunciativa 02			
Criança 2: Felipe, 6 anos			
Interlocutor: lara, pesquisadora			
	Criança 2	Interlocutora	Descrição da cena
1	/ iɲeo. iɲeo/ / e. oo / <Inhaô inhaô ã ôô>	Tem que esperar. Quer sentar ali? Vá sentar ali.	Momento que a criança está em pé querendo usar o computador, mexe o corpo para frente em um impulso de ir até o objeto, mas lara pede para Felipe se sentar e esperar.
2	/rum rum/ <rum rum>	Está na vez dele. Espere um pouco	Nesse momento, a criança autista está sentada na cadeira, choramingando, apresentando uma inquietação ao balançar as pernas tocando os joelhos e o corpo para frente e para trás. lara responde ao comportamento de linguagem.
3	/ iiii// rum. e. e/ <iiii><rum ã ã>	Eu sei que você quer ir. Espere um pouco. Vai chegar sua vez.	Choramingando, a criança autista sai da cadeira e vai ao computador. A interlocutora intervém detendo a ação da criança.

Nesse momento de insatisfação que poderia ser julgado, apenas, como resmungos ou choramingos sem significados, são tomados como reduto de sentido pela interlocutora com destaque para a utilização dos marcadores fonéticos [ɲ]= nh (palatal, nasal) e [r] = r (vibrante simples ou tepe) e de vocalizações prolongadas [oo], [iiiiii] e [e e], que, de acordo Lamprecht (2004), compõem o quadro fonológico infantil a partir dos três anos e dez meses de idade. Permanecem as combinações do tipo CV comum ao alfabeto de língua portuguesa.

Consideramos que o posicionamento da criança permitiu sua enunciação atestada pela interlocutora ao aceitar, validar e responder às manifestações linguísticas. As evidências do “eu” e do “tu” no discurso apontam para a construção de sentidos dos enunciados, pois segundo Benveniste (2005) a enunciação é o ato particular de fazer uso da língua. É a participação do sujeito na língua, não simplesmente para produzir sons e reproduzir signos linguísticos, mas para relacionar-se com outros homens no espaço subjetivo permeado pelo par eu-tu do discurso.

Entretanto, nem sempre ocorre a significação da linguagem entre o “eu” e o “tu”, conforme o exemplo a seguir.

Quadro 3 - Jogo de boliche

	Cena enunciativa 03 Criança 1: Hugo, 4 anos Interlocutor: Nelma, estudante de fonoaudiologia		
	Criança 2	Interlocutora	Descrição da cena
1	/la la la/ <la la la>		A criança produz vocalizações semelhantes a um cantarolar, enquanto organiza os pinos do boliche infantil no chão da sala. A interlocutora não responde à criança.
2		Vamo brincar agora assim. Faz assim ó, ó, ó.	A criança levanta-se e a interlocutora chama sua atenção, segurando uma bola do jogo infantil, demonstrando como deve ser lançada em direção aos pinos. A criança acompanha o movimento com o olhar
3		Vamo ver se a gente consegue derrubar.	A interlocutora joga a bola mas não derruba os pinos.
4	/ki/ <qui>		A criança pega a bola.
5		Vai tua vez agora. Vai. Assim ó. Ah!	A criança fica olhando a bola que está segurando com as duas mãos, enquanto a interlocutora lança outra bola em direção aos pinos. A criança acompanha o movimento da bola com o olhar.
6		Vê se tu consegue agora.	A criança se abaixa, pega a outra bola
7	/ta/ /te. di.e.si/ /ɛ.fi.ki.ɛ/ <ta><têdiêsi> ><échiquíé>		Agachada a criança bate as duas bolas no chão, fala mais alto e de modo incisivo, olhando para frente, joga as bolas no chão, sai de perto do jogo, dá as costas para o jogo e para a interlocutora e vai em direção ao armário.
8		Ó eu vou jogar, ó. Ó vem aqui.	A interlocutora pega a bola e vai em direção à criança.

Fonte: Banco de dados GEAUT

As vocalizações da criança caem no vazio, pois a interlocutora não insere o discurso infantil no circuito da fala, apesar dos padrões silábicos do tipo CV estarem presentes no discurso através dos fonemas consonantais alveolares [l], [t], [d], [s], consonantais alveopalatal [ʃ] e velar [k]. Além dos vocálicos [a] = a, [i] = i, [e] = e, [ɛ] = é.

As produções infantis parecem ser percebidas como algo descontextualizado e sem sentido, do mesmo modo como são tratadas na literatura tradicional a respeito das características da linguagem no autismo. Produções que poderiam se aproximar a “aqui” (linha 4) ou “tá, toma esse. Esse é que é” (linha 7) perdem-se, assim como a inserção do sujeito autista na linguagem, em virtude de uma postura de negação do interlocutor que aguarda respostas, talvez, já esperadas. A enunciação ou o ato individual de utilização da língua entre pessoas (eu e tu), em um espaço e tempo definidos, não ocorre.

Conclusão

Os padrões fonêmicos apresentados pelas crianças autistas condizem com o que é esperado para o período de aquisição fonológica e obedecem à estrutura silábica mais comum na língua portuguesa: consoante e vogal. Algumas das produções fonêmicas, outrora tidas como vocalizações aleatórias, caracterizam a singularidade do discurso do sujeito autista, sendo uma possibilidade de o sujeito autista entrar e estar na linguagem.

Consideramos como importante a posição do outro, interlocutor, ao aceitar e validar as produções estranhas como possibilidades do sujeito se enunciar. Há uma apropriação dos aspectos fonéticos do sistema linguístico pela criança, que possibilita o reconhecimento do adulto e sua colocação na posição de interlocutor, colaborando, assim, para a constituição da linguagem infantil.

Referências bibliográficas

- BISOL, Leda. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUC – RS, 1999.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 39ª ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2019.
- BEVENISTE, Émile. *Problema de Linguística Geral I*. 5ª ed. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- _____. *Problemas de Linguística Geral II*. 2ª ed. Trad. Eduardo Guimarães (et al.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Elementos de fonética do português brasileiro*. Campinas, SP: UNICAMP, 2007. (Tese de Livre Docência).
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CLP (CÍRCULO LINGÜÍSTICO DE PRAGA): Tesis de 1929. Madrid: Alberto Editor; Corazón, 1970.
- FLORES, Valdir do Nascimento. (et. al) *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

- GARAY, R. G. *O Fonema – Linguística e História*. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- LAMPRECHT, Regina Ritter. *Aquisição fonológica do português. Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed; 2004.
- NEVES, Jose Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisas em Administração*. v.1, n.3. p.1-5. São Paulo, 1996.
- RÊGO BARROS, Isabela Barbosa do; NÓBREGA, Mônica. *Fonoaudiologia e sistema linguístico*. In: MONTENEGRO, A.C de; RÊGO BARROS, I.B.do; AZEVEDO, N.P.S.G. de (orgs.). *Fonoaudiologia e linguística: teoria e prática*. Curitiba: Appris, 2016.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. (1916) Trad. Antônio Cheline, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SILVA, Denise Lima Gomes da.; RÊGO BARROS, Isabela Barbosa do.; FERREIRA JÚNIOR, José Temístocles.; RÊGO BARROS, Flávio Rômulo Alexandre do. Valor linguístico e desvio de linguagem: um estudo acerca do autismo. *Pro língua*, v. 11, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/32219>. Acesso em: 18 ago. 2022.
- SILVA, T.C. *Fonética e Fonologia do Português*, Ed. São Paulo. Contexto. 2012.
- SURREAUX, Luiza Milano. O “efeito de transcrição” na escuta de falas desviantes: uma leitura enunciativa. *Anais do SITED: Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso*. Porto Alegre, RS: PUC-RS, 2010.
- SURREAUX, Luiza Milano; DEUS, Vanessa Felipe de. A especificidade da transcrição com base enunciativa na clínica fonoaudiológica. *Verba Volant*, v. 1, nº 1. p.110-120. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2010.

A importância da leitura literária na formação de língua portuguesa no contexto timorense

Uma proposta de ensino

MARIA FILOMENA LAY*

Introdução

A língua portuguesa em Timor-Leste está presente desde o período colonial português, que começou no século XVI e assim foi introduzida como língua administrativa e religiosa.

Com a invasão indonésia por 24 anos, Timor-Leste passou a ser a vigésima sétima província, denominada Timor Timur até o ano de 1999. Durante este período, a língua portuguesa foi amplamente suprimida pelo governo indonésio. A bahasa indonésia, a língua nacional da Indonésia, foi promovida como a língua oficial e de ensino, o que resultou em um declínio significativo do uso do português durante esse período.

Em 20 de maio de 2002, o português foi reconhecido como língua oficial ao lado do tétum, e passou a ser o oitavo país a integrar a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP. A entrada de Timor-Leste neste bloco, privilegia relações com países em África, América Latina e Europa, e contribui para a construção de um relacionamento mais próximo entre estes países com comunidades de países asiáticos.

No entanto, a proibição do português por mais de duas décadas em Timor-Leste deixou consequências desafiadoras para a sua implementação como segunda língua do país. A Lei de Bases de Educação¹ refere que a língua de instrução é o português e o tétum, contudo a realidade indica o incumprimento da LBE nas instituições de ensino.

Essa realidade linguística, mesmo dentro das escolas e universidades, ainda é bastante complexa. Assim, para fortalecer o uso da língua portuguesa nas instituições de ensino de nível superior privadas, um dos programas do governo timorense no Ministério do Ensino Superior Ciência e Cultura - MESCC, é promover cursos de língua portuguesa nas modalidades oral e escrita.

As aulas são direcionadas aos docentes de um total de treze instituições de ensino superior, como forma de criar condições para que desenvolvam as suas competências

* Doutoranda da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

¹ Decreto de lei. Nº 14/2008.

comunicativas e discursivas, bem como a sua capacidade de utilizar a língua de modo variado e adequado às diferentes situações e práticas sociais. É considerando este programa que desenvolvemos a nossa proposta, que tem como público-alvo formandos a partir do nível B2, por possuírem habilidades e competências possíveis para poderem desenvolver uma produção legível e coerente, compatível com o nível.

A literatura é uma forma de fazer a língua funcionar, pois além de potencializar a utilidade linguística também humaniza, transmite conhecimento e sentimentos. O texto literário pode ser uma ferramenta poderosa de instrução tanto para a aprendizagem da língua quanto para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Nesse sentido, apresentamos uma proposta de abordagem de leitura literária, com foco nas temáticas memória e infância, para fomentar além de repertórios de leitura e produção textual, a reflexão acerca da prática linguística e pedagógica.

O objetivo no desenvolvimento desta proposta, é desenvolver uma leitura e interpretação significativas de um texto do repertório da produção literária timorense em português, para fomentar ao final uma produção escrita.

Enquadramento teórico: língua, literatura e leitura

Durante o domínio indonésio, entre 1975 e 1999, houve muitos investimentos em educação, além de estruturas físicas como escolas públicas e universidades, houve também a imposição da língua indonésia com o objetivo dominar todo o território e apagar as referências da dominação portuguesa anterior. Assim, a língua portuguesa passou a ser uma língua clandestina e um dos símbolos do movimento da resistência timorense. Taur Matan Ruak² nos esclarece sobre a manutenção do português nesse contexto:

primeiro, a presença da classe dirigente lusófona; segundo, por ser a única língua ortograficamente desenvolvida; terceiro, porque era a nossa língua oficial definida desde sempre; por último, porque era uma das armas para contrapor à língua malaia no âmbito da luta cultural. Para além disto, os resistentes tentavam alargar o número de falantes. Para tal, utilizavam todos os recursos disponíveis para não só preservar a língua, mas, essencialmente, expandi-la aos menores e analfabetos, através de aprendizagem, até utilizando para isso carvão e casca de certas plantas para servir de papel (Ruak, 2001, p.41).

² Ex-líder do movimento da Resistência em Timor-Leste.

Antes mesmo do 20 de maio de 2002, a língua portuguesa já tinha sido decidida que iria ser a língua oficial da futura República Democrática de Timor-Leste, posição tomada na Convenção Nacional Timorense na Diáspora, em abril de 1998, em Peniche, Portugal.

O português, uma língua ostensivamente perseguida e proibida durante 24 anos se desenvolveu de forma emblemática no movimento da Resistência que levou a independência do território leste timorense. O linguista Geoffrey Hull (2001, p.88) aponta que o motivo do «português ter sobrevivido à perseguição que lhe foi movida, prova que é parte integrante da cultura nacional (ao contrário do holandês, que desapareceu completamente da Indonésia depois da independência)».

Atualmente, embora haja esforços para revitalizar o ensino e o uso do português o legado da influência indonésia ainda deixam marcas na dinâmica linguística do país. Considerando também a presença do inglês e o investimento de alguns países para o seu uso e disseminação que de certa forma significam alguns obstáculos na evolução da utilização do português.

Escolhida como oficial em Timor-Leste, a língua portuguesa precisa ser fortalecida, e a literatura dentro do contexto educacional, pode ser bastante viável para esse processo. Pode servir de instrumento de ensino, aperfeiçoamento e desenvolvimento pleno do potencial humano, como aponta Antonio Candido no ensaio "O Direito à Literatura"³ (2004). O teórico e crítico literário argumenta que a literatura não é apenas uma forma de entretenimento, é também uma ferramenta essencial para a compreensão do mundo e de si mesmo, pois tem o poder de nos fazer entrar em contato com realidades diferentes e nos permitir vivenciar e compreender melhor a diversidade humana:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos reorganiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (Candido, 2004, p. 186)

Nelly Novaes Coelho (2000) valoriza a literatura como forma de expressão e reflexão sobre a realidade. Nesse sentido, a obra literária não deve ser vista como algo distante ou irrelevante para a vida cotidiana, mas sim como uma ferramenta poderosa para entendermos o mundo ao nosso redor e para questionarmos as estruturas sociais e culturais estabelecidas: «dentre as diferentes manifestações da Arte, sem dúvida, é a literatura a que atua de maneira

³ Candido também argumenta que a literatura é uma forma de resistência contra a opressão e a injustiça, pois pode desafiar e questionar as estruturas de poder estabelecidas. Assim, nas palavras do crítico literário, todos os indivíduos têm o direito de acessar a literatura, independentemente de sua classe social, educação ou origem.

mais profunda e essencial para dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização». (Coelho, 2000, p:13).

A abordagem do ensino para Nelly Novaes Coelho está profundamente envolvida com a ideia de que a literatura poderia ser integrada de forma transversal em diversas áreas do conhecimento, enriquecendo assim a experiência educacional dos alunos. O conceito de ensino transversal envolve a integração de diferentes disciplinas e áreas de estudo para promover uma compreensão mais abrangente e interdisciplinar.

Em "O Fio de Ariadne" (2000), Nelly Novaes Coelho, defende a ideia de transversalidade na educação, apontando que a literatura não deve ser ensinada de forma isolada, e sim integrada a outras áreas do conhecimento, como língua portuguesa, geografia, sociologia, entre outras. Esta forma⁴ permite que os alunos façam conexões entre diferentes disciplinas e compreendam a complexidade e a interconexão entre diferentes aspectos do conhecimento humano.

A visão da autora sobre o ensino transversal da literatura reconhece a interdependência entre diferentes áreas do conhecimento para promover uma compreensão mais profunda e significativa do mundo ao nosso redor:

a Literatura é um autêntico e complexo exercício de vida, que se realiza com e na Linguagem – esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com os outros pensares. Espaço de convergência do mundo exterior e do mundo interior, a Literatura vem sendo apontada como uma das disciplinas mais adequadas (a outra é a História) para servir de eixo ou de “tema transversal” para a interligação de diferentes unidades de ensino (Coelho, 2000, p. 24).

Nelly Novaes Coelho também enfatiza a importância de se contextualizar as obras literárias dentro de seu contexto histórico, social e cultural, pois compreender o momento em que uma obra foi escrita e as condições em que o autor viveu é essencial para uma leitura mais profunda e significativa. Dessa forma, o ensino de literatura não se limita apenas à análise estilística e estrutural dos textos, mas também à compreensão de seu significado mais amplo dentro da sociedade.

⁴ Ao estudar literatura em conjunto com história, por exemplo, os alunos podem compreender melhor o contexto político e social em que uma obra foi escrita e as questões que o autor abordou em sua época. Da mesma forma, ao explorar conexões entre literatura e filosofia, os alunos podem refletir sobre questões existenciais e éticas levantadas pelos textos literários, e com a língua portuguesa também podemos seguir esta abordagem.

A respeito da contextualização da narrativa literária, José Bernardes e Rui Mateus indicam que esta pode ser muito importante, pois:

Funciona como veículo de acesso a um universo cultural diferente, garantindo o conhecimento das circunstâncias, que, não sendo determinantes para a explicação do texto como mensagem ou construção estética, fornece pistas para o esclarecimento da obra, para a compreensão da sua oportunidade no momento de produção, para a sua integração em dinâmicas culturais de alcance mais vasto do que o literário (como tendências filosóficas, movimentos literários, escolas artísticas ou grupos de intervenção social). (Bernardes e Mateus, 2013, p.69)

Regina Zilberman (2009) também destaca a importância do contexto histórico, cultural e social na leitura do texto literário, pois entender o contexto em que um texto literário foi produzido pode facilitar a sua compreensão, pois ajuda a identificar referências, temas e preocupações específicas da época. Assim, é necessário considerar não apenas o texto em si, como também o seu contexto histórico e cultural para haver uma interação ativa que contribua para o desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas nos leitores. Nesse sentido, além da formação em termos linguísticos o texto literário pode atuar também na educação do indivíduo.

Zilberman (2009) ainda destaca a leitura do texto literário como um processo ativo e interpretativo que não deve ser vista como uma simples decodificação de palavras, mas sim como uma interação entre o leitor e o texto. A leitura literária envolve uma série de operações mentais, como inferência, análise crítica e reflexão, que permitem ao leitor construir significados e interpretações próprias a partir do texto:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar no âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. (Zilberman, 2009, p.17)

Para Maria Helena Martins (2006) é necessário compreender a verdadeira função da leitura e o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade. Sendo assim, a leitura deve ser um processo de compreensão e análise que envolva uma ampla e profunda abordagem seguindo um viés interdisciplinar. Neste caso, o leitor assume um papel atuante e o ato de ler será muito mais significativo do que uma simples leitura decodificada e mecânica dos signos linguísticos em que o leitor é um mero decodificador passivo, pois «dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação desse texto e de seu leitor» (Martins, 2006, p. 32).

Já Hildo Cosson (2014) nos indica que a atividade de leitura envolve a criação de significados através de uma interação que nos conecta com a experiência dos outros e nos integra em uma comunidade de leitores. Sob essa perspectiva, ler é tanto uma habilidade pessoal quanto social, um processo de interpretação que engloba o leitor, o autor, o texto e o contexto. Desta forma «apenas no momento da interação ou da transação entre leitor e texto que o sentido se efetiva, de modo que, sem o leitor, os livros, por exemplo, não passam de papel com tinta» (Cosson, 2014, p. 37).

Destacamos, que os formandos falam o português dentro de um contexto sociolinguístico complexo, mesmo sendo professores universitários. Portanto, é necessário que a leitura seja aprimorada para o aperfeiçoamento da língua portuguesa com foco na compreensão do texto de modo eficaz, bem como também fomenta uma reflexão acerca da prática pedagógica. Assim, os formandos que também são professores podem desenvolver uma consciência capaz de perceber que «o poder do professor é maior que o do livro, e a qualidade do diálogo estabelecido entre professor e aluno é importante para uni-los, criando um laço especial, ou para separá-los, criando obstáculos intransponíveis» (Marchand, 1985, p.19).

Estratégias para proposta em sala de aula

O ensino de português através de textos literários é um procedimento que reconhece o potencial da literatura como uma ferramenta para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e literárias dos formandos. Essa metodologia utiliza narrativas literárias como ponto central do processo de ensino e aprendizagem, integrando a leitura, a interpretação e a produção de textos ao ensino da língua.

Através do entendimento e análise dos textos literários os formandos podem estudar aspectos linguísticos, como vocabulário, gramática, sintaxe e estilo, de uma forma contextualizada e significativa. Também podem explorar temas, personagens, cenário e estruturas narrativas, aprofundando sua compreensão e desenvolvendo habilidades analíticas e interpretativas. Assim, além de ampliar o vocabulário e a capacidade de interpretação, a leitura literária pode estimular a imaginação.

Outro ponto relevante, citado anteriormente por Zilberman e também por Bernardes e Mateus, é o que se refere à contextualização histórica e cultural do texto, que permite o formando a explorar aspectos da história, da sociedade e da cultura, ampliando sua consciência e desenvolvendo uma visão mais crítica das narrativas.

Para ter uma aula dinâmica é necessário tomar por base a oscilação de proficiência, mesmo numa turma selecionada com um nível específico, neste caso o nível B2. Com uma proficiência intermediária alta, os formandos deste nível já possuem a capacidade de entender discursos longos e complexos, compreendendo a maioria do conteúdo de linguagem informal e formal em contextos variados. Podem também explicar e defender opiniões sobre diversos assuntos, apresentando argumentos de forma coerente e ainda entender textos longos sobre temas variados.

No entanto, em qualquer situação, mesmo se quando o português é língua materna, é necessário que a escolha do texto literário seja cuidadosa. Antes do texto chegar na sala de aula, é fundamental passá-lo pelo crivo de indagações relacionadas em reação a leitura daquele determinado texto, como por exemplo como poderia ser o diálogo diante do que o texto apresenta? quais seriam as suas possíveis representações, com intuito de levar mais longe a compreensão, interpretação e estimular o espírito crítico? pois «tudo depende de uma seleção inteligente das obras.» (Coelho, 2000, p.24). Se a experiência de leitura for significativa, promovendo a viagem pelo universo da cultura e do conhecimento, essa prática pode tornar os formandos leitores assíduos principalmente de textos literários.

No universo das tradições orais em Timor-Leste, atentando as mais de 16 línguas locais ágrafas, é essencial considerar a literatura transmitida oralmente de geração em geração. Há uma variedade de géneros como mitos, lendas, fábulas, canções e provérbios existentes em todas as regiões e línguas de Timor. Essas formas de expressão cultural são parte vital da identidade e desempenha um papel importante na preservação da história, valores, crenças e tradições do povo timorense.

Por causa do grande repertório da literatura de tradição oral timorense optamos pelo género conto, por ser uma narrativa curta que de acordo com Magalhães Júnior (1973) é a manifestação literária de ficção mais antiga da humanidade. Presente em comunidades de povos com conhecimento da escrita ou não, nasceu de forma oral através do ato de (re)contar e ouvir histórias.

Com raízes profundas na tradição oral e na transmissão de narrativas ao longo do tempo, o género literário conto teve origens em diferentes culturas e momentos históricos. Com o desenvolvimento da escrita e da literatura, o conto começou a ser registado. No entanto, foi no século XIX que o conto como género literário se consolidou. O género caracteriza-se pela concisão, intensidade e foco em um único acontecimento ou personagem.

Em português, como em outras culturas, o conto também tem suas raízes em tradições narrativas orais e na transmissão das histórias ao longo do tempo. E, antes mesmo da

consolidação da língua portuguesa já existiam formas de narração oral entre os povos que habitavam a região que viria a ser Portugal. Com o desenvolvimento da língua portuguesa essas tradições foram sendo registadas e adaptadas para o contexto escrito.⁵

Atualmente, o conto em língua portuguesa se adaptou às mudanças sociais, culturais e políticas do mundo lusófono. Autores contemporâneos como Mia Couto e Luandino Vieira, entre muitos outros, têm contribuído para a diversidade do conto em língua portuguesa.

Para nossa proposta escolhemos a produção de autoria timorense do escritor Luís Cardoso, o conto denominado “Memória da Páscoa”, para uma melhor identificação dos formandos. Uma narrativa com traços autobiográficos em que a memória é o fio condutor das lembranças de um narrador que ressignifica a infância trazendo para o texto uma porção de experiências com a linguagem. Na narrativa também há características da tradição oral permeada por palavras provenientes da oralidade das várias línguas existentes em Timor-Leste.

Na recente literatura timorense, Luís Cardoso é o primeiro escritor reconhecido internacionalmente. Nasceu em Cailaco, no interior de Timor-Leste, frequentou colégios missionários e o Seminário de Dare. Quando ocorreu o 25 de Abril de 1974 em Portugal, ele estava a frequentar o Liceu Dr. Francisco Machado em Díli, vindo posteriormente a continuar os seus estudos em Portugal.

O escritor desempenhou o papel de representante do Conselho Nacional da Resistência Maubere, além de outras atividades como contador de histórias timorenses, cronista da revista Fórum Estudante e professor de tétum e língua portuguesa em cursos de formação especial para timorenses.

Luís Cardoso escreveu “Memórias da Páscoa” ainda durante a invasão indonésia, na diáspora em Portugal. O conto foi publicado pela primeira vez no “Jornal Forum Estudante” em 25 de abril de 1995. Seu narrador protagonista, não identificado nomeadamente, resgata imagens do tempo da colonização portuguesa e o espaço do conto é o interior, longe da capital Díli. Memória, infância e aspetos do catolicismo, tão presentes no tecido cultural timorense, atravessam o enredo por meio das recordações do narrador quando criança, aos cinco anos.

Resumidamente a narrativa envolve as comemorações da semana de Páscoa e uma trama de amor entre um militar nativo chamado Moisés e Rosa, a tia do narrador. Ao

⁵ Entretanto, foi a partir do século XIX que o conto em língua portuguesa se destacou como um gênero literário. Com o surgimento do romantismo e o aumento da produção editorial, os contos passaram a ser publicados em jornais e revistas. Autores como Camilo Castelo Branco, Eça de Queirós e Machado de Assis foram fundamentais para a consolidação do conto como uma forma literária de destaque na língua portuguesa.

frequentar a casa como noivo de Rosa, Moisés passa a ler um livro grande e pesado: a bíblia, que ele carregava debaixo do braço com muito cuidado e orgulho. Depois de algum tempo, Moisés e Rosa se casam, partem da ilha e deixam a bíblia para o protagonista:

Quando chega a Páscoa, o que me vem à memória é a figura de Moisés. Tinha eu cinco anos, quando aquele militar, expressão utilizada para distinguir um autóctone dum metropolitano pelo colonialismo, me comprava rebuçados e punha nos bolsos dos meus calções cartas para entregar à minha tia Rosa que tinha chegado da terra dos meus pais para tomar conta de mim. [...] O militar deixou de ser um apaixonado clandestino para se assumir na sua condição de *MANE FOUN*. Meses mais tarde, a minha tia estava grávida. E partiram da ilha, deixando-me como recordação o velho livro da Bíblia sem eu ter a possibilidade de o ler, a não ser para mostrar aos meus companheiros as extremosas ilustrações de monstros e anjos (Cardoso, 2013, p. 58, 59).

Sem saber ler, o narrador conta como mostrava aos seus amigos as ilustrações de monstros, anjos e do profeta Moisés, o qual comparava com o radiotelegrafista que havia chegado de Portugal acompanhando o sacerdote da igreja católica, para montar a antena da rádio que faria a comunicação com Díli. Então, o Moisés radiotelegrafista imaginário do narrador sobe no coqueiro mais alto para uma instalação o qual o narrador imagina ser a montanha onde ele recebe as instruções divinas. E então ele é picado por uma cobra verde e consequentemente necessita de cuidados dos sacerdotes da cultura local que curam aquele “profeta cristão”, com ministrações de ervas aromáticas e masca⁶.

O procedimento de leitura do conto “Memória da Páscoa”, inicialmente será individual e silencioso, para que familiarizem com o vocabulário, anotem as palavras e expressões que não conheçam ou que não conseguirem compreender dentro do texto. Esse primeiro contato com o texto é necessário, pois o nível de proficiência muitas vezes é heterogêneo, e assim deixamos os alunos mais tranquilos para esclarecer as dúvidas na próxima etapa.

Em seguida, anunciaremos o título do conto, e faremos uma leitura compartilhada, com atenção às observações e às dúvidas anotadas. Nesta etapa, mesmo aqueles com um bom nível de português, durante a leitura é comum intervalos para esclarecer acerca da pronúncia, sobre o significado de algumas palavras ou expressões. Para um melhor resultado de aquisição da língua tudo deve ser bem esclarecido, de maneira a assegurar uma leitura eficiente em que todos compreendam o texto e tenham a oportunidade de vivenciar as experiências contidas no enredo.

⁶ A masca é constituída de cal, areca e betel, raízes e plantas locais.

O texto escolhido por ser uma narrativa de autoria e contexto timorenses, está mais próximo dos aspetos da realidade dos formandos. Desta forma, a experiência com essa leitura pode trazer uma proximidade maior na relação texto-leitor, sobretudo pela identificação histórica e cultural, por isso é interessante abordar os contextos de produção e ao que o autor se refere no conto.

Aspetos contextuais precisam ser notados para fornecer instrumentos que capacitem a realização de uma leitura competente da sequência narrativa. José Bernardes e Rui Mateus (2013) nos esclarece que os estudo dos contextos exige um equilíbrio conforme a exigência da obra a ser analisada, para que em justa medida, forneça aos alunos instrumentos que os capacitem para a realização de uma leitura literária competente. Numa sala de aula, onde há uma pluralidade cultural significativa, é preciso trabalhar os contextos de um texto literário de maneira que haja um equilíbrio e nenhuma cultura seja imposta ou exaltada como paradigmática. E no conto está muito presente o dialogismo cultural:

Meu profeta estava estatelado no chão, verde, espumando por todos os cantos da boca. Valeu-lhe na altura o auxílio de um sacerdote gentil gentílico que, entre *hamulak* e ministrações de ervas aromáticas e masca, fê-lo ressuscitar. No sábado santo, voltou a animar-se depois de ter passado uma noite entre vômitos e arrepios. [...] Os seus olhos iluminaram-se como estrelas e eu vi novamente o rosto do profeta que, entretanto, recebera uma comunicação celestial. E no domingo de Páscoa lá estava ele com o seu fato branco assistindo à missa. Tal e qual como profeta saído do meu livro da Bíblia (Cardoso, 2013, p. 59).

Em Timor, embora a prática religiosa local ser muito importante, sobretudo representada pela *Uma Lulik*⁷, o catolicismo advindo com a colonização, também é muito presente. A igreja católica⁸ contribuiu para que a população timorense tivesse interesse pelo português. Geoffrey Gunn (2001, p. 25) observa que a igreja sempre foi o principal impulsionador da formação escolar em Timor, e contribuiu para o sentimento de unidade em torno da fé convivendo com a língua portuguesa.

⁷ Casa Sagrada.

⁸ Luís Costa também ressalta que a principal via de difusão do português em Timor-Leste foi a da missão. Durante os primeiros cento e cinquenta anos foram os missionários que se ocuparam do ensino, desenvolveram o primeiro manual bilingue (Cartilha Tetum, P.e Laranjeira, 1916) para ensinar Português. Foram ainda os missionários que implementaram as escolas primárias, fundaram a Escola de Professores Catequistas, a Escola de Artes e Ofícios e o Seminário Menor (primeiro em Soibada, em 1898, e depois em Dare, em 1951).

Fatores como a coexistência do que é local com o que é de fora, entre outros, precisam ser notados, ser despertados, por isso é importante discutir, opinar, criticar o texto com os formandos para ampliar a percepção acerca da leitura, pois:

a função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar e propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ela dá. (Martins, 2006, p.34)

Dessa forma, será necessário a criação de questões direcionadas aos formandos que permitam um aprofundamento maior na abordagem das principais temáticas. Sugerimos que comentem e debatam acerca das recordações do narrador. Assim, podemos questionar:

- A respeito do temperamento do narrador ao relembrar os episódios da sua infância aos cinco anos e como ele autocaracteriza-se;
- Sobre a sequência de episódios que marcaram a infância do narrador;
- Acerca dos hábitos e costumes da época, ainda durante a colonização portuguesa;
- A descrição do fascínio do narrador em relação a figura bíblica de Moisés e quais as analogias e distinções com o Moisés militar, namorado da tia Rosa e com o radiotelegrafista;
- Como os alunos analisam a cultura local referida no texto diante da cultura ocidental trazidas pelos portugueses, no uso de vocábulos de línguas locais que o autor mistura ao texto, descrevendo ainda práticas culturais, sobretudo relacionadas aos sacerdotes gentílicos e católicos.

Para isso, destacaremos ainda inicialmente a importância da memória, sobretudo na produção literária. Muitos autores produziram obras com o intuito de preservar histórias pessoais e coletivas. Exemplo mais próximo, além do conto analisado, é a própria literatura de tradição oral timorense.

O autor expõe o tom autobiográfico nas lembranças da infância, subjetivamente descritas e por vezes acompanhadas com um aspeto psicológico. Nesse sentido, podemos alertar para o uso da primeira pessoa no intuito de observar como o narrador adulto se aproxima do leitor para contar suas experiências nos tempos de infância.

A socialização das reflexões acerca da narrativa, do presente relacionando com o passado, da infância sendo recuperada pela memória, pode estimular os alunos. Deste modo,

será proposta uma atividade de produção de texto. A partir de um exercício de memória e escrita, os temas da produção estarão em torno das histórias marcantes vivenciadas na infância de cada um, registradas durante o desenvolvimento do curso e socializadas ao final.

Uma produção individual de um texto narrativo em primeira pessoa pontuado pela subjetividade do narrador em que será avaliada a escrita com uma sequência narrativa coerente, valorizando o enredo de cada história principalmente nos aspectos criativos.

Diante do contexto atual em Timor, atividade de registros de elaboração do passado como operação racional na construção de um texto é fundamental para refletir sobre o passado no presente. É preciso instigar a capacidade de lembrar e articular esses tempos através da memória para também desenvolverem a aprendizagem do português em relatos pessoais.

Quanto às questões gramaticais, como o uso de tempos verbais, preposições, concordância, entre outras, serão apontadas e esclarecidas durante todo o procedimento de leitura e produção textual, mas de forma a não priorizar a gramática e sim a capacidade de interpretação, criatividade e conhecimento crítico do formando.

Breves considerações

Buscamos desenvolver uma proposta fundamentada na leitura literária, com a capacidade para perceber as especificidades, sobretudo no que alcance a complexidade linguística. Além disso, procuramos envolver o educando, o educador, o conhecimento, os contextos em que se realizam o ato educativo e os instrumentos culturais, de maneira que as relações entre esses fatores possam valorizar os temas propostos, infância e memória, no cenário timorense.

A literatura de Timor-Leste ainda está a despontar e a memória pode ser uma fonte muito importante para produção literária. Muitos autores fazem do passado pessoal base para construção de uma obra ficcional como no conto proposto, “Memórias de Páscoa”.

Há uma memória histórica coletiva e individual advindas de pessoas com experiências significativas de vida. A reflexão sobre a infância e a memória no estudo do conto, além de fomentar repertórios para atuação dos formandos enquanto professores, pode causar a sensação de experiências reais ou identificação durante a leitura.

Com a possibilidade de boas produções de textos, acompanhadas com o registo subjetivo, o texto literário pode ser um instrumento poderoso de instrução e educação no equipamento intelectual e afetivo de todos nós que fazemos parte desse processo.

O ensino de português através da literatura proporciona uma experiência significativa que integra o estudo da língua à apreciação estética, ao desenvolvimento da imaginação e à valorização cultural. Um procedimento de ensino que não apenas fortalece as habilidades linguísticas e literárias dos formandos como também contribui para sua formação como leitores críticos, cidadãos conscientes e seres humanos reflexivos.

Referências bibliográficas

- Bernardes, José Augusto Cardoso e Mateus, Rui Afonso (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Candido A. (2004). *O direito à literatura*. In: A Candido A, ed. *Vários escritos*. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul.
- Cardoso, Luís (2013). *Memórias da Páscoa*. In: Manual de Temas de Literatura e Cultura do 12º do Ensino Secundário das Escolas da rede pública de Timor-Leste. Universidade de Aveiro, p. 61-62.
- Coelho, Nelly Novaes (2000). *A Literatura: um “fio de Ariadne” no labirinto do ensino neste limiar de milênio?* In: *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis.
- Cosson, Rildo (2014). *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto.
- Costa, Luís (2005). *Línguas de Timor*. In: Fernando Cristóvão (Dir. e Coord. de), *Dicionário Temático da Lusofonia*, Lisboa, Texto Editores.
- Gunn, Geoffrey (2001). *Língua e Cultura na construção da Identidade de Timor-Leste*. In: Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas, nº 14, Lisboa, Instituto Camões.
- Hull, Geoffrey (2001). *Língua, Identidade e Resistência – entrevista a Geoffrey Hull*. In: Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas, nº 14 Jul-Set 2001, Lisboa, Instituto Camões.
- Magalhães Júnior, R. (1973). *Origem e natureza do conto*. In: *A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres*. Rio de Janeiro: Bloch, p.07-23.
- Marchand, Max (1985). *A afetividade do educador*. (Tradução de Maria Lúcia Spedo Hildorf Barbanti e Antonieta Barini; direção da Coleção Fanny Abromovich). São Paulo: Ed. Summus.
- Martins, Maria Helena (2006). *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos.
- RDTL, (2008). *Lei de Bases da Educação*. Díli.
- Ruak, Taur Matan (2001). *A importância da língua portuguesa na resistência contra a ocupação indonésia*. In: Camões – Revista de Letras e Culturas Lusófonas, Lisboa, Instituto Camões.
- Zilberman, Regina (2009). *O papel da literatura na escola*. Via Atlântica, São Paulo.

Um sistema de educação em português Planeamento linguístico em Timor-Leste

LOURENÇO MARQUES DA SILVA*

Considerações iniciais

Desde antes e depois de restauração da independência, Timor-Leste é o pequeno país ex-colónia de Portugal que existe na beira do arquipélago da Nusantara, ou seja, Insulíndia com tantas ricas de culturas, etnias em diversificadas de línguas étnicas locais em vinculação com o português e o inglês em conformidade da demanda da constituição da República Democrática de Timor-Leste.

Geograficamente, o próprio território como vizinho entrelaçado pelo povo de diversificadas culturas e línguas locais das etnias da Indonésia, o povo do pequeninho Timor-Leste absolutamente influenciada de várias culturas e línguas de melanésias, austronésias, papuas reivindica a identidade do povo que estão em uso mestiçado com a língua anglofonia e lusofonia (portuguesa) na qualidade da língua padrão de instrução nas áreas comunicativas necessárias, e sem exceção no sistema de ensino de línguas baseando nos planos legais existentes do parâmetro do currículo nacional em vigor.

Logo na sua sequência da independência de Timor-Leste, optou o português ao encasalado do Tétum como língua cooficial e da instrução no sistema educativo de todos os níveis de ensino do todo território segundo plano do histórico da resistência e plano constitucional da RDTL (Artigo 13º alínea 1: O tétum e o português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste.), Artigo 8º da Lei de Base da Educação: As línguas de ensino do sistema educativo timorense são o tétum e o português e a caracterização do planeamento linguístico cabe ao artigo 35º os princípios do planeamento curricular do ensino de forma adequada na área de formação pessoal e social.

Timor-Leste se descreve no contexto geográfico por ser o único país colonizado por portugueses na região do Sudeste Asiático (ASEAN) e possui uma língua europeia da lusofonia do português, como língua cooficial ao lado da língua nacional do Tétum, em uma região onde se encontra uma vasta diversidade linguística e línguas regionais e onde dentre as línguas europeias que se optam predominantemente a língua inglesa como língua oficial nos outros países da Malásia e de Singapura tanto no sistema de ensino quanto na comunicação

* Professor da Universidade Nacional de Timor-Lorosa'e

quotidiano da população e como segunda língua no ensino na Indonésia e na Tailândia. Além do mais, o fato de ser um país católico como outro vizinho das Filipinas também membro da ASEAN, faz com que o país se torne um caso muito específico, se pensado a partir de uma ótica comparativa com o seu bloco regional (Atlas de Timor-Leste, 2002) vinculado a opta da primeira língua oficial do português no sistema administrativo, educacional e sistema judicial em uso formalmente da sua constituição pelo ponto de partida da história da resistência e o reconhecimento o português uma das primeiras línguas civilizadora por meio de cristianismo no caso específico do sistema de ensino catolicismo nas todas camadas sociais do povo.

Metodologia

O planeamento linguístico é um comportamento linguístico passível/possível de mudanças deliberadas no código linguístico, que pode ser influenciado por diferentes fatores, sejam fatores protegidos e fatores desprendimentos do uso e do desenvolvimento do ensino da língua portuguesa como políticas de educação de línguas, comportamento linguístico passível de fixação funcional de seus códigos linguísticos, entre outros. Que estão pertinentes com sua metodologia, compõe de determinados modos do Planeamento Linguístico para uma ocorrência do ensino do português em sua continuidade, são:

- Plano permanente: orientações contínuas de ações destinadas a abranger situações recorrentes.
- Plano para o uso único: usados para atender às necessidades de situações específicas, de objetivos específicos num intervalo de tempo definido.
- Planeamento de dentro para fora: focalizar no que já está fazendo, tentando fazê-lo de melhor forma que puder.
- Planeamento de fora para dentro: analisa o ambiente externo e faz planos para explorar as oportunidades e minimizar os problemas apresentados.

Na concretização da metodologia acima destacada, há dois métodos da prática do planeamento linguístico por métodos *in vivo* e método *in vitro*.

Além dos referidos métodos, o planeamento linguístico, com método *in vivo* onde de modo que procede das práticas sociais nas comunicações caracterizados linguagem internal, refere-se às formas como as pessoas resolvem os problemas com a comunicação no cotidiano. (Calvet, 2002: 2007) já planeamento linguístico segue o método *in vitro*, que consiste numa intervenção sobre as práticas ou a linguagem external (Calvet, 2002, p. 146) de um indivíduo ou do grupo na sociedade.

Desenvolvimento

Conceito de planeamento do linguístico

Para elaborar seu plano da linguística deve entender com clareza as suas forças e as suas habilidades, dentro do contexto de seu setor, a fim de criar vantagens competitivas e converter em sucesso as oportunidades existentes na aquisição e o aprimoramento de língua aprendida das etapas antes, ao longo do processo a pós de independência que tão bem estendida a escalação do vínculo da resistência em vários continentes diásporas.

A planificação linguística é a área da Política Linguística preocupada com as intervenções sobre as línguas, a promoção de línguas, a criação de programas de revitalização, manutenção, escrituração, criação de escolas bilíngues, ensino de línguas alargadamente e de legislação específica para a questão das línguas em Timor-Leste.

O termo planeamento linguístico em si refere-se a medidas tomadas por agências oficiais para influenciar o uso de um ou mais idiomas em uma comunidade de fala específica. Como no caso a constituição da RDTL própria permiti oficialmente o uso da língua em diversificadas das línguas tétum representa as diversas línguas locais, português, inglês e do Malaio como línguas de trabalhos.

Devido isso, tão precisão de um programa fixo feito no plano linguístico tão possível fortemente e alargadamente da implementação do planeamento linguístico do ensino da Língua Portuguesa nos todos os níveis das escolas públicas e escolas privadas desde no nível de ensino infantil, ensino básico, ensino secundário e do ensino terciário. E ainda se ampliar a implementação do ensino da língua portuguesa nas diversidades entidades do governo ou do estado e dos centros sociais da comunidade.

A vinculação deste contexto, o planeamento linguístico como «a alocação autorizada de recursos para a obtenção do status linguístico e dos objetivos do corpus, seja em conexão com novas funções que são aspiradas ou em conexão com antigas funções que precisam ser desempenhadas de forma mais adequada» (Joshua Fishman, 1987).

Assim se entende o programa do planeamento linguístico estreitamente vinculado com o ensino da Língua Portuguesa na codificação do sistema estrutura a aquisição de linguagem do português para os aprendizes iniciais e suas continuidades segundo a demanda das diretrizes do currículo em distintas estratificações do ensino em vigor, para que sejam possivelmente bem orientadas as noções praticadas no sistema de ensino e aprendizagem planeada.

Segundo o plano linguístico em si, o plano de padronização de diversos idiomas na sua aplicação, por meio de codificação do sistema linguística do português bem profundada e fortificada para outra língua, caso em uso na comunicação estrita seja parcialmente numa determinada entidade do grupo ou pessoal quanto nas entidades legais formalmente e juridicamente, na produção de texto com uma postura na saída da sua implementação no ceio da sociedade. Como na sua simplificação das áreas pertinente dos textos jurídicos, dos textos legais dos tratados interinstitucionais locais, nacionais e internacionais dentro dos membros da comunidade dos países da Língua Portuguesa, textos vinculados dos programas educativos, programas sociais políticas, textos eclesiais, e outras áreas tão pertinente da postura na sociedade de CPLP de forma prestigiosa.

O planeamento e a política linguística surgem de situações sociopolíticas em que os falantes de várias línguas competem por recursos ou onde uma minoria linguística em particular não tem acesso a direitos básicos no contexto dos processos de estado-nacionalidade dos cidadãos do país.

Portanto, a metodologia do planeamento linguístico é um conjunto de técnicas e estratégias que visam a implementação de políticas linguísticas em uma determinada comunidade, com o objetivo de promover o uso de uma língua ou dialeto específico.

A importância do planeamento linguístico do português

A importância do planeamento linguístico é a política linguística da instituição legal e das entidades legais da linguística que revela a partir de escolhas relativas ao uso da língua portuguesa na sociedade (sociedade timorense), seja por decisão imposta do estado reconhecida na comunidade timorense. Afirma que se destina a orientar ou regularizar a utilização do português como língua padrão ao lado do Tétum e de várias línguas autóctones do território seja formalmente quanto informalmente demonstra uma frequência do uso do português concretiza a diversidade al português timorense.

Cabe ainda, o planeamento linguístico do português como língua lusofonia bem adequado no sistema educativo timorense devido por várias carências nas habilidades, conhecimento teórico e na aplicação de comunicação pelos próprios timorenses na aquisição do português. Se vincula com essa visão, deveria ser concretiza a disponibilização os recursos materiais ao apoio das práticas da comunicação do português dos indivíduos ou dos grupos dispersadas nas camadas sociais do território.

Sendo nesta importância do planeamento linguístico tão necessária de se concretizar para progressão do dinâmico de lentíssimo o ensino da língua portuguesa e o retardamento de aprendizagem da língua portuguesa na absorção pela noção cognitiva dos timorenses e se faria um travamento em equilíbrio da vontade de privilegiar a existência das outras línguas estrangeiras, caso a língua inglesa e a língua malaia que estão em basta aceleração nas todas as camadas sociais de todas as faixas etárias.

Para se concretizar este planeamento linguístico na concepção do português se permitiria tocando em ação do programa de ensinamento português ampliadamente em interação ao programa de CAPES para o nível de licenciatura e pós-graduação seja no país e no fora do país caso para o Brasil, ensino do português do Instituto de Camões que tão lento na sua prática alargadamente, ampliação do programa de alfabetização e o soletramento para os jovens portadores de evasão escolar pelo motivo das carências dos materiais didáticos, centro de formação adicional na sociedade como os do SOLS nos bairros menos atingidos pelo centro das agências educativos do estado. E o mais prático realmente praticado solicitaria de criação dos canais da mídia audiovisual TV que vão apreciar pela população permanentemente.

Outro espaço favorável da concretização do plano da aquisição do português é tão pertinente é a envia dos jovens produtivos ao aprimoramento do português dos outros membros da CPLP em dobro dos que estão em correntes programas. E o envolvimento dos portadores do ensino português em diversos níveis de ensino nas todas as instituições educativas em português por áreas de ensino e a progressão satisfatória as categorias profissionais emanadas na sua vida profissional diariamente, por meio de obras científicas, carreiras profissionais, subsídios da profissão em conformidade nos espaços empregados.

Alvo do planeamento linguístico

O alvo do planeamento linguístico é para configurar e reconfigurar as atividades do ensino da língua e suas saídas de aprendizagem na aplicação da prática que combinem com os resultados da perpetuação possível que estives, estão, estarão e estriam. Pelo qual o próprio planeamento não diz respeito a decisões futuras, mas as implicações futuras de decisões presentes a implementação do ensino aos aprendizes na qualidade dos sujeitos do planeamento linguístico em si.

Sujeito do Planeamento Linguístico são entidades de tomada iniciativa, a conceptualização da ação da implementação e envolvimento da tomada de decisão para o

progresso de ensino e aprendizagem do português de determinado período gradualmente. Os alvos sujeitos envolvidos no planeamento das políticas linguísticas para uma sustentabilidade de dinâmico da progressão são:

1. Os indivíduos ou grupos que tomam decisões (governo timorense) sobre as políticas linguísticas.
2. Os objetivos e metas das políticas linguísticas a ampliação e o aprimoramento de ensino do português.
3. Os grupos ou comunidades que são afetados pelas políticas linguísticas (os alunos aprendizes, cidadãos timorenses em comum).
4. As estratégias e métodos utilizados para implementar as políticas linguísticas de forma flexibilidade, irmandades, parcerias e amizades de ensino do português em qualquer formas e níveis de formações).

Tipos de planeamento

O planeamento linguístico pode ocorrer no *nível macro* (o estado) ou no *nível micro* (a comunidade) onde se constitui por planeamento operacional onde se feito para cada tarefa ou atividade de ensino e aprendizagem da língua com as suas principais características que são:

- É projetado ao curto prazo imediato;
- Envolve cada tarefa ou atividade isoladamente preocupa-se com o alcance de metas específicas do ensino da língua portuguesa;
- É definido para cada tarefa ou atividade do ensino da área de língua portuguesa.

Assim se disse, o planeamento operacional é constituído geralmente por metas, programas, procedimentos, métodos e normas contemplados no plano de ensino da língua como consta na Lei da RDTL.

Dimensões do Planeamento Linguístico

Segundo Lima (2010a), a escrita é um sistema simbólico que tem uma estrutura linguística. Como uma estudiosa da neurociência aplicada à Educação, afirma que no cérebro há várias áreas que correspondem à aprendizagem dessa estrutura. Os centros de linguagem no cérebro processam em áreas específicas os vários e diferentes componentes da linguagem.

Cabe nisso, para que qualquer pessoa possa fazer uso eficiente dessa linguagem, é preciso que todas as dimensões linguísticas da escrita alfabética sejam ensinadas, uma vez que, biologicamente falando, as ferramentas culturais como a escrita exercem papel importante na configuração, organização e modos de mobilização cerebral, viabilizando o desenvolvimento de determinadas áreas do cérebro em detrimentos de outras.

Sendo assim, as dimensões do planeamento linguístico podem ser discursivas, linguísticas, instrumentais, históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e entre outras.

De acordo com a relação entre as dimensões discursivas e linguísticas é importante para a análise da prática pedagógica de uma professora que aderiu à metodologia do programa de ensino toma como base o trabalho com os gêneros do discurso, razão por que esses pressupostos teóricos fundamentam a análise e os conteúdos do ensino da língua aos aprendizes sejam regularmente e incidentais dos programas não regulares.

Destaca-se assim que, no desenvolvimento do trabalho, a professora procurou levar em conta a linguagem em sua complexidade, abarcando sua dimensão histórica, social e dialógica, buscando a ultrapassagem da metodologia assentada na visão de língua como sistema de ensino de um todo.

No entanto, a professora vivenciou o confronto entre o dado anterior e o novo, entre o linguístico e o discursivo, tendendo ainda sua prática para a dimensão linguística. Mesmo assim, os resultados permitem afirmar que essa metodologia traduz um novo caminhar rumo à conquista progressiva da autonomia discursiva em língua portuguesa dependendo das condições permitidas dos sujeitos discursivos e destinações discursivas.

Como sabem as dimensões do planeamento linguístico é um processo que envolve a tomada de decisões sobre o uso e desenvolvimento de uma língua (português) seja informalmente, formalmente no ensino. Segundo a sua área linguística planeada, existem quatro tipos principais de planeamento de linguagem:

- a. planeamento de status, refere-se à posição social do português, neste contexto designa-se ao período após a restauração da independência da RDTL, imediatamente seja vertical quanto horizontal estabeleceu como língua cooficial no sistema administração do sistema da educação nacional.
- b. planeamento de prestígio (língua padrão, culta), esta condição está relacionada à imagem de uma língua, realmente o português com um prestígio maior no aspeto da constituição do sistema gramática entre as outras línguas locais, incluindo o

Tétum com sua estrutura gramática ainda está em curso de desenvolvimento da sua estrutura gramatical.

- c. planeamento de corpus, diz respeito à estrutura gramatical (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica) de uma língua. Destinação à base de dados que foram digitalizados perfeitamente à sustentação dos materiais de ensino.
- d. planeamento de linguagem na educação está relacionado à aprendizagem e de ensino da língua portuguesa bem perfeito para o ensino de diversas unidades curriculares para o ensino formal de todos os níveis.

As dimensões das linguagens

Dimensão linguística, funcionamento da língua escrita teórica. Tem uma esperança por terem habilidades do uso da língua portuguesa após terem matéria de ensino bem planeado e bem direcionada.

Dimensão textual, ligada a produção e leitura de texto. A leitura pressupõe um rastreamento e uma prospeção dos textos produzidos bem claras, eficiente, sistemático e a clareza dos assuntos comunicativos.

Dimensão discursiva, exige a habilidade de comunicação. A destinação de que os aprendizes em apto de terem capacidade de competências o uso da língua portuguesa a ser empenhada no seu discurso bem direcionada para cada categoria dos status sociais e faixa etária dos grupos categoriais dos indivíduos.

Princípios do planeamento do ensino de língua

A realização do planeamento do linguístico para o ensino da Língua Portuguesa no contexto de Timor-Leste possuíam os princípios que constituam por princípio gerais e os princípios específicos partilhando das suas maneiras realizadas.

Princípios gerais

É uma contribuição aos objetivos do planeamento linguístico que deve, sempre, visar aos objetivos máximos do seu ensino da língua a hierarquizar aspetos gramaticais os objetivos estabelecidos; procura alcançar a sua finalidade preferida (conhecimento linguístico) e visão interligada entre planos que foram acontecidos e o presente plano para o futuro do ensino do

português mais preferidas. O princípio geral de maiores influência e abrangência, pois planeamento pode provocar uma série de modificações nas características, a elevação a progressão e as atividades da realização da prática do bom ensino e aprendizagem dos alunos, as tecnologias e sistemas pedagógico da língua.

Princípios específicos do planeamento

No princípio específico do planeamento linguístico cobrindo por vários pontos chaves na contemplação de participativo, deve ser realizado pelas áreas pertinentes ao processo de ensino da língua. Coordenado: deve ser projetado de forma que atuem independentemente para haver eficiência. Integrado: entre os vários planos de ensino das outras disciplinas em português de servir e sustentar das todas partes em equilíbrio. Continuidade: a condição exigida pelo próprio alunos para boa aquisição de línguas ao manter a sua utilidade e valores exigidos na aplicação do futuro.

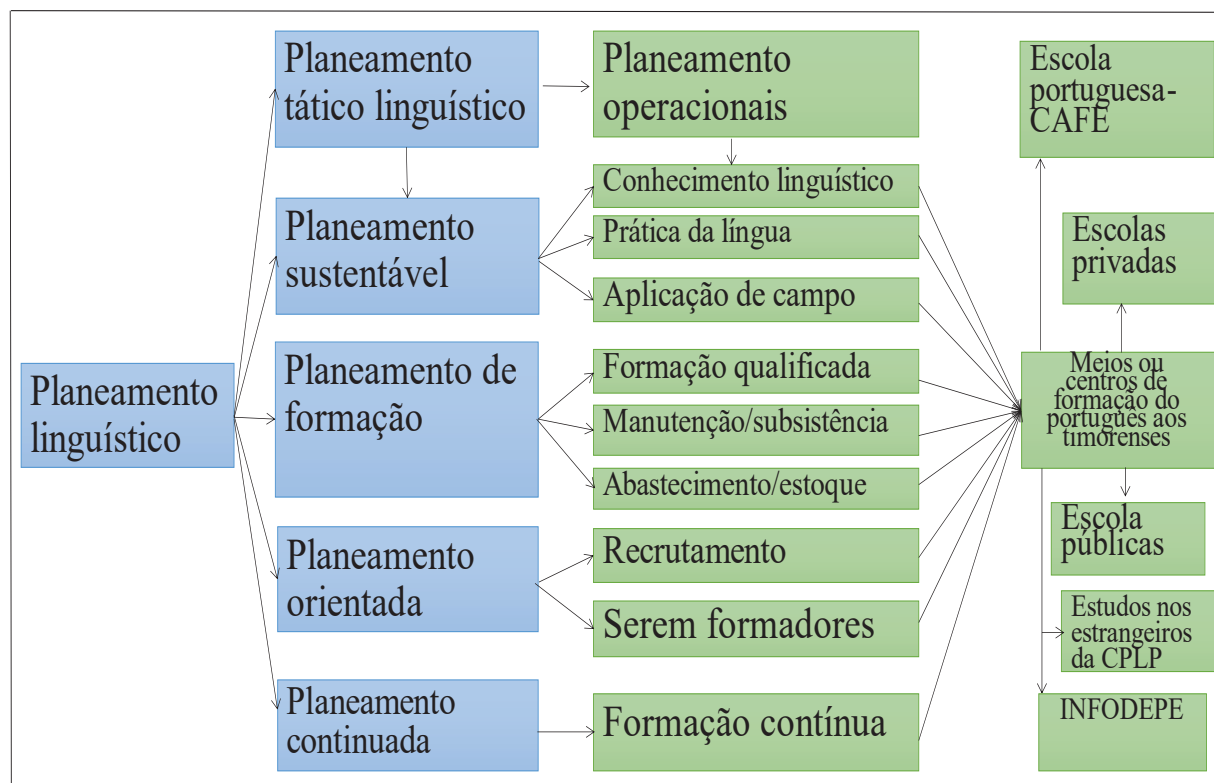
A esperança da satisfação do planeamento linguístico

Designa esforços a alcançar um mínimo de satisfação do ensino no estudo de língua portuguesa. Trabalha se com objetivos aceitáveis que encontrarão a menor resistência à sua implementação e poderão ser os menos adequados ao seu plano de ensino da língua. Preocupa-se com mais materiais, dando ênfase aos programas curriculares e nas suas projeções. Utiliza o programa do plano de ensino com a esperança ao domínio da matéria de ensino com o crescimento e o desenvolvimento do conhecimento da língua ensinada. Utiliza o plano feito quando se inicia o processo de ensino e aprendizagem de forma atrativa, dinâmica e sustentável esportivo.

Preconceito do planeamento linguístico que acontece na sala de aula

Entenda aqui a escola da inteligência. Caso em Timor-Leste o planeamento linguístico relativamente o ensino da Língua Portuguesa nas escolas de Centro de Aprendizagem e Formação aos estudantes (CAFÉ) nos todos municípios. Nas escolas públicas e escolas privadas. Existem vários preconceitos linguístico na escola relativamente ao contexto do ensino e aprendizagem do português. Português é a língua muito difícil para os falantes não nativos. Língua com muitos verbos conjugados quando se comparam em outras línguas aprendidas e línguas locais. Língua colonial, e outras.

Resumidamente o conceito do projeto do planeamento linguístico como se vê a sua descrição no seguinte esquema.



Considerações finais

A planificação linguística é a área da Política Linguística preocupada com as intervenções sobre as línguas, a promoção de línguas, a criação de programas de revitalização, manutenção, escrituração, criação de escolas bilíngues, ensino de línguas alargadamente e de legislação específica para a questão das línguas, em relação as línguas locais, línguas nacionais e línguas maternas.

O planeamento linguístico traçado se constitui por a conceção, importância, alvo, dimensões, modo, princípios, tipos, e a metodologia do planeamento baseando na filosofia de satisfazer no envolvimento de vários sujeitos cabe a problemática e preconceito de aquisição do português nas diversas áreas de estudo na aprendizagem no sistema de ensino seja o ensino formal quanto o ensino informal.

Referências bibliográficas

- AJUDAR AS CRIANÇAS A APRENDER: UMA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO BILINGUE EM TIMOR-LESTE (2008) Díli, Timor-Leste: Ministério da Educação, vol. I e II
- CALVET, L.-J. (1999). Pour une écologie des langues du monde. Paris: Plon.
- FISHMAN, J. A. (2000). The status agenda in corpus planning. In: R. Lambert, E. Shohamy. (eds). Language Policy and Pedagogy, pp. 43-51. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- HAUGEN, E. (1971). The Ecology of Language. Stanford, CA: Stanford University Press
- JOSHUA A. Fishman, "O Impacto do Nacionalismo no Planejamento da Linguagem", 1971. Rpt. em *Linguagem em Mudança Sociocultural: Ensaios de Joshua A. Fishman*. Imprensa da Universidade de Stanford, 1972.
- OLIVEIRA, Luna. Timor na História de Portugal. Vol. I. Lisboa: Fundação Oriente, 2004.
- PLANO DE ACTIVIDADES (2009) Díli, Timor-Leste: Cooperação Portuguesa Educação In AVALIAÇÃO ANUAL CONJUNTA (2008) Díli, Timor-Leste: Ministério da Educação.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Relatório do Desenvolvimento Humano de Timor Leste. Dili: UN Agency House, 2002.
- SANTOS, Ana Sofia. O Ensino da Língua Portuguesa em Timor: o Método Português em Timor e a Importância do Tétum (L1) na Aquisição do Português (L2). Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2009.
- THOMAZ, Luiz Filipe. Babel Loro Sa'e: O Problema Linguístico de Timor Leste. Lisboa: Instituto Camões, 2002.

Cartografia dos estudos da atenção conjunta em linguística no Brasil

FLÁVIO BARROS*
RENATA DA FONTE**

A Atenção Conjunta (AC), fenômeno crucial no desenvolvimento humano e na interação social, tem sido objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, incluindo a linguística e a psicologia. No contexto da língua portuguesa, a investigação sobre esse tema oferece insights valiosos sobre como indivíduos compartilham e direcionam sua atenção durante a comunicação. Este artigo propõe-se a mapear os estudos existentes sobre a atenção conjunta no âmbito da língua portuguesa, destacando suas contribuições para o entendimento da interação verbal e das dinâmicas comunicativas. Ao fazer isso, busca-se oferecer uma visão abrangente e atualizada do estado da pesquisa nessa área específica, identificando lacunas e tendências emergentes para direcionar futuras investigações.

Nosso estudo tem como objetivo principal apresentar um mapeamento através de um estudo cartográfico sobre as pesquisas que estabelecem conexões entre a atenção conjunta e os estudos de linguística. Dessa forma, reunimos os estudos mais recentes e significativos sobre Atenção Conjunta, visando oferecer uma visão mais abrangente e atualizada, refletindo sobre as últimas descobertas sobre AC neste último quinquênio. O nosso trabalho está dividido em três partes: a primeira seção tratará da definição do que é cartografia e qual a sua relação com os estudos linguísticos, logo em seguida apresentaremos o fenômeno atenção conjunta principalmente no campo da linguística e a terceira seção apresentaremos os resultados de nossa pesquisa sobre a cartografia dos estudos da atenção conjunta com a linguística no Brasil.

O que é cartografia e sua interlocução com os estudos linguísticos

É fundamental, antes de apresentarmos os dados sobre o mapeamento cartográfico sobre as pesquisas em atenção conjunta que estabelecem conexões entre a atenção conjunta e os estudos de linguística em língua portuguesa, definirmos o que é a cartografia e qual é a sua interlocução com o campo da linguística.

* Professor da Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul, Brasil

** Professora da Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

A cartografia é um ramo da geografia que tem como objeto de estudo os mapas e sua descrição. Segundo o IBGE a cartografia é compreendida como a representação geométrica plana, simplificada e convencional de toda a superfície terrestre ou de parte desta, apresentada através de mapas, cartas ou plantas.

Baseado nos estudos da geografia, «o termo passou também a designar a ideia de mapeamento, não apenas numa perspectiva espacial, mas também na perspectiva discursiva, indicando o mapeamento de ideias em diversas áreas do saber antropológico.» (Ataíde 2019). E não foi diferente com os estudos linguísticos que passaram a utilizar não só o termo como também a desenvolver pesquisas de mapeamento linguístico.

O conceito de cartografia ou mapeamento vai além da mera visualização de espaços geográficos, estendendo-se para a representação de ideias e fenômenos em diversos campos do conhecimento. Na área linguística, o mapeamento linguístico engloba a representação e análise visual de elementos linguísticos como palavras, conceitos e relações semânticas. Isso pode incluir a criação de mapas conceituais, diagramas ou gráficos para ilustrar a estrutura e as conexões entre esses elementos.

Essa abordagem de mapeamento linguístico possui aplicações em diversos campos, como estudos culturais, análise de discurso, sociolinguística e até mesmo na compreensão de padrões de mudança linguística ao longo do tempo. Ao visualizar dados linguísticos, os pesquisadores conseguem identificar padrões, relações e tendências regionais que podem não ser facilmente percebidos em uma análise puramente textual.

Assim, a cartografia linguística expande os princípios cartográficos para além da geografia física, oferecendo uma abordagem visual e espacial para a compreensão e representação de fenômenos linguísticos.

A relação entre a cartografia e os estudos linguísticos pode ser observada na aplicação do conceito de mapeamento não apenas no sentido geográfico, mas também no sentido discursivo. Assim como a cartografia geográfica busca representar a superfície terrestre por meio de mapas, os estudos linguísticos têm utilizado essa abordagem para mapear fenômenos linguísticos, como variações regionais, mudanças históricas na língua, distribuição de dialetos, entre outros.

Esses estudos de mapeamento linguístico podem envolver a criação de atlas linguísticos, que representam graficamente as características linguísticas de uma determinada área geográfica, ou a análise de corpora linguísticos para identificar padrões de uso da língua em diferentes contextos.

Portanto, a relação entre cartografia e estudos linguísticos reside na aplicação do conceito de mapeamento para representar e estudar não apenas o espaço geográfico, mas também o espaço linguístico e discursivo.

Neste aspecto, o registro de trabalhos sobre linguística e atenção conjunta que produziu um estado da arte que envolveu a coleta e análise de trabalhos acadêmicos que abordaram tanto a atenção conjunta quanto os aspectos linguísticos. Isso pode envolver a revisão sistemática da literatura, identificando estudos relevantes que exploram a relação entre esses dois campos. Esse processo de identificação, categorização e registro dos trabalhos constituiu uma forma de "mapeamento" do conhecimento acadêmico sobre o tema.

A nossa intenção, ao mostrar o quantitativo de trabalhos por região, foi criar um mapa visual que pudesse representar a distribuição geográfica das pesquisas sobre atenção conjunta relacionadas a linguística. Essa representação geográfica dos dados é um elemento chave da cartografia, que visa fornecer uma visão espacial e distribuída de um fenômeno ou conjunto de dados.

Essa abordagem cartográfica estende-se também ao campo da atenção conjunta, um fenômeno estudado há décadas por pesquisadores interessados no desenvolvimento humano e na interação social. Ao revisarmos o estado da arte sobre a relação entre atenção conjunta e linguística, realizamos um mapeamento do conhecimento acadêmico sobre esse tema, identificando estudos que exploram a interseção desses dois campos. Agora, antes de apresentarmos os dados desse mapeamento, é importante fornecer um panorama do que vem a ser a atenção conjunta e sua contribuição para os estudos linguísticos.

A contribuição da atenção conjunta para os estudos linguísticos

A atenção conjunta, um fenômeno observado já na infância, despertou o interesse dos pesquisadores já no final dos anos 1950, como relatado por Myriam David durante um simpósio na Fundação CIBA, em Londres. A Atenção Conjunta, fenômeno crucial no desenvolvimento humano e na interação social, tem sido objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, incluindo a linguística e a psicologia. Segundo Miguens (2006), a AC é uma teoria na qual a ciência cognitiva se debruça. Trata dos estudos que envolvem a mente e a interação entre sujeitos, com o interesse voltado para o desenvolvimento dentro das ciências cognitivas.

Os estudos iniciais, segundo Dunham; Moore (2014), realizados por Bruner e seus alunos são frequentemente citados como um marco importante nessa linha de pesquisa que

se via preocupada com o papel de várias estruturas sociais no desenvolvimento inicial, psicólogos mais especificamente interessados nas origens dos episódios de atenção conjunta precoce. Os estudos sobre atenção conjunta, segundo Minguens (2006), iniciados pelos psicólogos do desenvolvimento tinha como objetivo entender de alguma forma como ocorre a origem da comunicação verbal nos humanos.

Foi o estudo seminal desenvolvido por Scaife e Bruner (1975) que proporcionou as observações iniciais sobre as descrições abrangentes do comportamento de atenção conjunta precoce durante interações sociais entre adultos e bebês.

As sementes lançadas por Bruner brotaram e possibilitaram o surgimento de novos estudos, tanto na psicologia do desenvolvimento quanto em diversas áreas do conhecimento como medicina, ciências da computação, antropologia, fonoaudiologia e linguística, esses diversos estudos abrangentes realizados nessas diversas áreas de pesquisa que contribuem para o desenvolvimento dos conhecimentos mais atuais e avançados sobre a Atenção Conjunta.

A pesquisa sobre a atenção conjunta é relativamente recente, tendo surgido na década de 1970 do século passado. Esse fenômeno pode ser definido como «o foco compartilhado de dois indivíduos em um objeto de interesse mútuo.» (Terrace, 2013; Bruner, 1975, 1983). Além disso, o termo também é utilizado para descrever as intrincadas habilidades e interações sociais que envolvem essa dinâmica (Carpenter; Nagell; Tomasello, 1998).

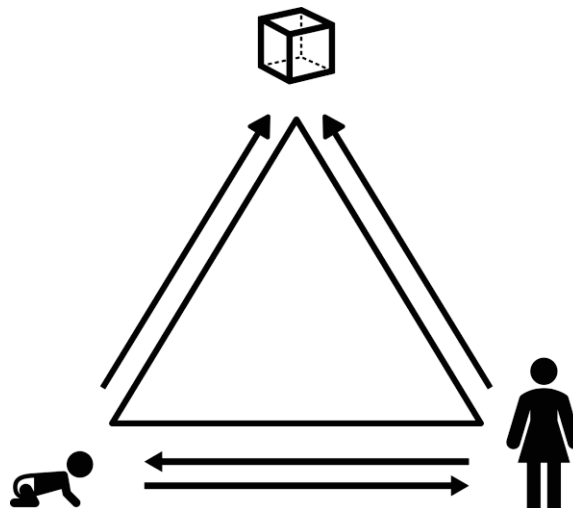
Dois teóricos de destaque têm contribuído significativamente para o estudo da Atenção Conjunta. O primeiro é o renomado psicólogo do desenvolvimento Jerome Bruner (1975), que concentrou suas pesquisas nos processos de interação entre mãe e filho, desde o contato visual até as interações não-verbais durante o desenvolvimento da linguagem. Bruner enfatiza a importância da Atenção Conjunta no desenvolvimento humano, argumentando que ela é essencial para a construção e coordenação das realidades sociais compartilhadas que permeiam a vida cotidiana (Bruner, 2014).

O segundo teórico de destaque é Michael Tomasello ([1995], 2019), psicólogo social e sociocognitivista. Para Tomasello, a atenção conjunta está intrinsecamente ligada à compreensão que os bebês têm de sua própria intencionalidade e à sua percepção da consciência do outro, especialmente a consciência do cuidador. Ele ressalta que a «atenção conjunta é principalmente um fenômeno social ou sociocognitivo: dois indivíduos sabem que eles têm atenção em alguma coisa em comum» (TOMASELLO, 2014, p. 106)

Além desses teóricos, é importante mencionar que a pesquisa sobre Atenção Conjunta continua evoluindo, com novas descobertas e abordagens que ampliam nossa compreensão sobre esse fenômeno crucial no desenvolvimento humano e nas interações sociais.

Podemos definir a atenção conjunta como um processo de interação triádica entre dois agentes intencionais que compartilham mutuamente um objeto que pode ser representado por algo físico ou virtual. A Atenção Conjunta é tida como um processo complexo que requer a capacidade de compreender os outros como seres intencionais (Barros, 2024). A AC surge por volta dos 9 meses de idade, muito antes da criança adquirir a linguagem verbal como uma forma de comunicação.

Figura 1 - Interação triádica



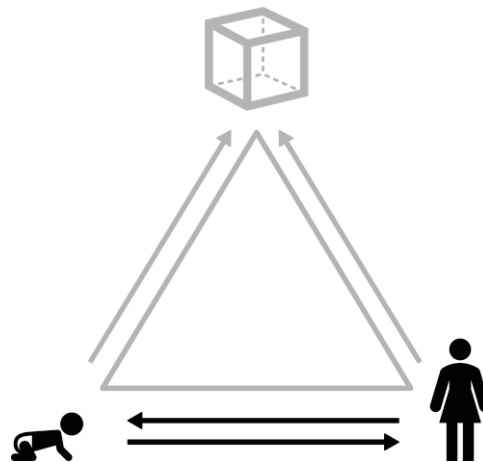
Fonte: Barros (2024)

As representações triádicas envolvem três elementos: o cuidador (simbolizado pela figura da mãe), o bebê (simbolizado pela figura do boneco), e o objeto de atenção mútua (representado no topo da pirâmide). Essa configuração ilustra a dinâmica da atenção conjunta entre o cuidador e o bebê, onde ambos estão ligados por setas paralelas, indicando que estão em atenção mútua voltada para o mesmo objeto.

Baron-Cohen (2014) discute como essas representações triádicas diferem das representações diádicas em sua estrutura e dinâmica. Ele argumenta que as representações triádicas incorporam um novo elemento que confirma a atenção conjunta dos dois sujeitos ao mesmo objeto. Isso contrasta com as representações diádicas, que envolvem apenas dois elementos e não incluem essa confirmação mútua da atenção compartilhada.

Baron-Cohen (2014) no seu estudo “O Detetor de Direção do Olhar (DDO) e o Mecanismo de Atenção Compartilhada (MAC): Dois Casos para a Psicologia Evolutiva” descreve duas relações, uma está relacionada com o direcionamento do olhar e a outra relação trata sobre o mecanismo de atenção compartilhada. Essa representação é definida por Tomasello (2019) como uma compreensão das outras pessoas como agentes intencionais semelhantes a si mesmas, cujas relações com entidades externas podem ser seguidas, direcionadas ou compartilhadas (Tomasello, 2019, p.85). O autor fala sobre duas representações que estão sendo demonstradas pelas setas, conforme podemos observar na Figura 11.

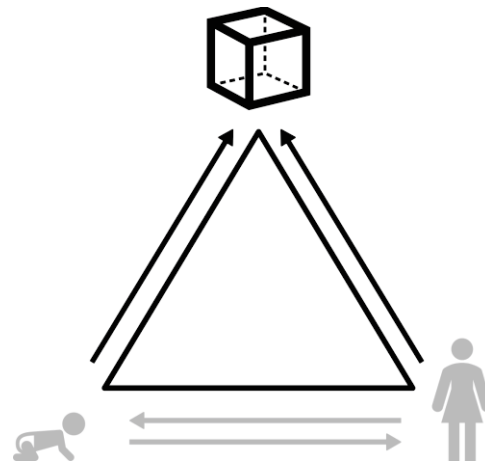
Figura 2 - Relação bidirecional mútua



Fonte: O autor (2024)

A primeira relação está relacionada ao bidirecional e mútuos, na qual Baron-Cohen (2014) classifica como autorrelação (agente1-relação-agente2). Por exemplo, a criança (agente 1) compreende que sua mãe (agente) também possui o conhecimento de que a criança sabe. Isso pode ser representado pelas setas opostas em paralelo.

A segunda representação é denominada por Baron-Cohen como autorrelação (Agente-Relação-Proposição). A figura 3 representa esta relação na qual ambos os agentes estão olhando para o mesmo objeto, nesse caso, a criança sabe que a mãe vê o mesmo objeto que a criança está vendo, e vice-versa.

Figura 3 - Relação bidirecional

Fonte: O autor (2024)

A relação bidirecional onde os sujeitos sabem que ambos estão engajados em uma cena de atenção conjunta olhando para o mesmo objeto implica uma compreensão compartilhada e recíproca da situação. Isso sugere uma consciência mútua entre os sujeitos envolvidos de que estão participando de uma interação social coordenada, na qual compartilham um foco de atenção comum. Esse tipo de interação pode ser interpretado como um indicador de habilidades sociais e cognitivas avançadas, incluindo a capacidade de compreender e antecipar as intenções e perspectivas dos outros, bem como de coordenar as próprias ações de acordo com as dos outros. Essa compreensão compartilhada da atenção conjunta é fundamental para o desenvolvimento da comunicação, da empatia e das relações sociais em geral.

Ainda segundo Baron-Cohen (2014), as representações triádicas são um avanço significativo em relação às representações diádicas. Elas são essenciais para a consolidação da habilidade de atenção conjunta, que desempenha um papel crucial no desenvolvimento da linguagem e das interações sociais ao longo da vida.

Durante a segunda metade da infância, as crianças se tornam mais proficientes em combinar a atenção aos objetos com a atenção social. Isso acontece em interações que envolvem a criança, um objeto e outra pessoa, conforme observado por Adamson e Bakeman (1984).

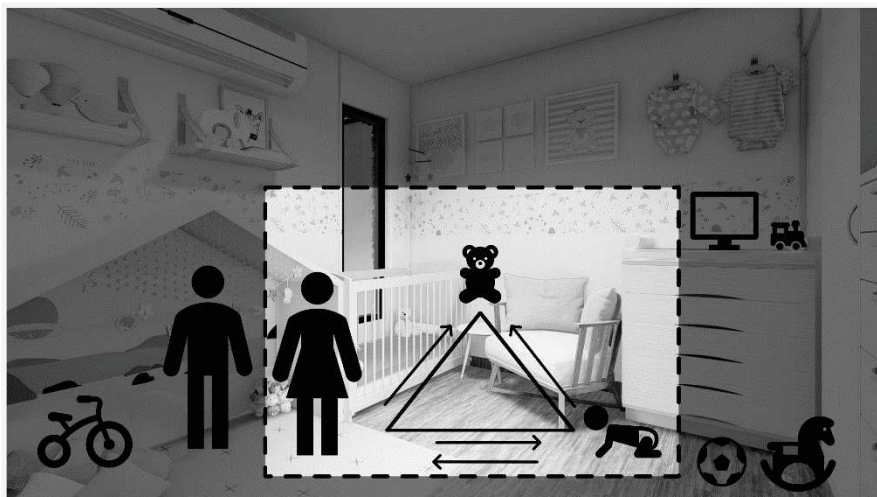
Os adultos têm um papel importante na facilitação desse desenvolvimento, ajudando as crianças a integrarem a atenção aos objetos em suas interações sociais. À medida que as crianças aprimoram essa habilidade, elas começam a interagir com outros indivíduos de sua

idade, embora essas interações ocorram com menos frequência e fluidez do que com os adultos. (Adamson; Bakeman, 1984).

Tomasello argumenta que a compreensão das intenções comunicativas só é possível dentro de uma cena de atenção conjunta, que fornece a base sócio-cognitiva necessária. Essa cena é caracterizada por interações sociais em que a criança e o adulto compartilham sua atenção com um terceiro elemento, e também estão cientes da atenção um do outro em relação a esse terceiro elemento, por um período significativo de tempo (Tomasello, 2019).

A cena de atenção conjunta nem sempre ocorrem em um espaço físico, quando se pensa em cena logo nos remete a um filme, peça teatral, ou qualquer situação específica que esteja acontecendo e logo associamos ao cenário desta cena que contém um conjunto de elementos visuais que compõem o ambiente de uma cena, como decorações, adereços, iluminação. Porém quando tratamos de cenas de atenção conjunta não estamos tratando de espaços físicos, mesmo que ocorram nesses espaços, estamos tratando de algo que está em um contexto virtual. Para uma melhor compreensão vamos ilustrar uma seguinte situação hipotética, a figura 4 representa um suposto quarto de uma criança está no chão e os seus pais estão no mesmo ambiente, neste local há diversos brinquedos, mais em um determinado momento a criança olha para sua mãe que ao mesmo tempo olha para seu filho e ambos passam a interagir com o urso de brinquedo.

Figura 4 - Cena de atenção conjunta



Fonte: Os autores

Esta situação hipotética representa a cena de atenção conjunta que ocorreu entre a criança, sua mãe e o objeto representado pelo urso de brinquedo. Observe que os outros elementos do cenário não estão relacionados com a cena de AC. O seu pai, os brinquedos em sua volta não fazem parte do foco de atenção da mãe e da criança. Eles estão em um processo de engajamento mútuo para com um objeto. Essa é a representação clássica da atenção conjunta que se dá por meio de um processo de interação triádica.

Podemos observar que a cena de atenção conjunta transcende as barreiras físicas, manifestando-se em diversas situações que independem da presença física dos indivíduos envolvidos. Por exemplo, em uma ligação telefônica ou através da utilização de tecnologias digitais, como as conversas em chats, a atenção conjunta ocorre em uma situação de comunicação entre duas pessoas que podem estar a centenas, ou até milhares de quilômetros de distância uma da outra. Nesses casos, a interação triádica entre os participantes é estabelecida por meio do compartilhamento de um objeto de interesse comum, seja ele um assunto de conversa, uma imagem ou até mesmo um vídeo. Assim, mesmo sem estarem fisicamente presentes, os indivíduos podem engajar-se em uma cena de atenção conjunta, demonstrando a natureza flexível e adaptável desse fenômeno social e cognitivo.

Ao longo desta seção, exploramos a contribuição da atenção conjunta para os estudos linguísticos e para o entendimento mais amplo do desenvolvimento humano e das interações sociais. Desde os estudos pioneiros de Bruner até as contribuições contemporâneas de pesquisadores como Tomasello, ficou claro que a atenção conjunta desempenha um papel fundamental na formação da linguagem e no processo de interação social. Assim a atenção conjunta não apenas revela os mecanismos subjacentes ao desenvolvimento da linguagem, mas também transcende as barreiras físicas, manifestando-se em diversas situações de comunicação, mesmo à distância. Seja através de interações presenciais entre cuidadores e crianças ou por meio de tecnologias digitais, a atenção conjunta continua a ser um fenômeno dinâmico e essencial para o entendimento humano.

À medida que continuamos a explorar os complexos mecanismos da atenção conjunta, é crucial reconhecer sua importância não apenas para os estudos linguísticos, mas também para o desenvolvimento global da cognição e da interação social. As representações triádicas e a compreensão compartilhada da atenção conjunta nos proporcionam insights valiosos sobre como os seres humanos se conectam e se comunicam, mesmo em contextos virtuais.

Portanto, a atenção conjunta fornece uma base teórica importante para entender como sujeitos interagem e compartilham a atenção em relação a objetos específicos, contribuindo para o desenvolvimento e da compreensão das interações sociais comunicativas.

Após explorarmos a contribuição da atenção conjunta para os estudos linguísticos, é fundamental agora adentrarmos na cartografia da atenção conjunta. Antes de apresentarmos os dados sobre o mapeamento cartográfico das pesquisas em atenção conjunta que estabelecem conexões com os estudos de linguística, é importante definirmos o que é a cartografia e como ela se relaciona com o campo da linguística.

A cartografia da atenção conjunta relacionada aos estudos linguísticos no Brasil

A nossa pesquisa que produziu um estado da arte a partir de um levantamento bibliográfico de Monografias (teses, dissertações) que foram produzidos no Brasil no último quinquênio que vai de 2019 a 2023. Utilizamos os dois maiores e mais importantes repositórios de monografias do país. O primeiro foi Portal de Teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/>), que é o sistema online oficial do governo brasileiro para depósito de teses e dissertações brasileiras, vinculado ao Ministério da Educação (MEC). O segundo foi o Banco de Teses do IBICT (<http://bdtd.ibict.br/pt>), que é um mecanismo de busca que integra todos as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD) das universidades brasileiras que utilizam o sistema BDTD do IBICT.

É necessário destacar que para realizar uma pesquisa mais completa sobre trabalhos de teses e dissertações no país é importante realizar a pesquisa nessas duas bases de dados, mas o que há em comum entre os dois portais? Por que é necessário realizar essa pesquisa dupla? A resposta para primeira pergunta é a seguinte: Ambos os portais, o Portal de Teses da CAPES e o Banco de Teses do IBICT, têm como objetivo principal facilitar a busca por teses e dissertações de diversas universidades. No entanto, cada um tem suas vantagens distintas.

A resposta da segunda tem a ver com as vantagens e desvantagem de se pesquisar nessas duas bases de dados; pois, no caso do Portal de Teses da CAPES, sua principal vantagem é reunir todas as teses e dissertações brasileiras, sem exceção, uma vez que funciona como o local obrigatório para o depósito desses trabalhos. No entanto, o acesso ao texto completo das teses ou dissertações pode não ser imediato, já que o portal geralmente contém apenas o resumo e, às vezes, um link para o site da própria universidade onde o texto completo está disponível e por vezes os artigos não são disponibilizados pelo autor.

Por outro lado, o Banco de Teses do IBICT oferece uma vantagem significativa ao fornecer acesso direto ao texto completo da tese ou dissertação, por meio de um link para o repositório da universidade onde o trabalho foi defendido. Essa abordagem simplifica o acesso ao conteúdo completo, eliminando a necessidade de procurar em várias fontes. Além disso,

devido à sua longa existência, o Banco de Teses do IBICT inclui trabalhos mais antigos que podem não ter sido catalogados pelo Portal de Teses da CAPES, ampliando assim a gama de pesquisas disponíveis para consulta.

É importante notar que as informações presentes nos dois portais são fornecidas pelas próprias universidades e instituições de pesquisa brasileiras, sendo sua responsabilidade garantir a precisão e atualização desses dados. Outro fato a ser mencionado é que alguns trabalhos estão disponíveis em apenas um desses portais, pois dos 25 trabalhos coletados, 5 estavam disponíveis apenas no Banco de Teses do IBICT e 11 apenas no Portal de Teses da CAPES e em ambos foram 9 monografias. Os descritores utilizados para a nossa pesquisa foram quatro:

1. atenção conjunta
2. atenção conjunta + aquisição de linguagem
3. atenção conjunta + multimodalidade
4. atenção conjunta + aquisição de linguagem + multimodalidade

Escolhemos esses descritores porque acreditamos que a atenção conjunta desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem, pois envolve a habilidade de compartilhar foco em um objeto ou evento com outra pessoa. Essa habilidade é essencial para a aquisição da linguagem, pois a interação conjunta facilita a compreensão e a interpretação do significado das palavras e das estruturas linguísticas. Além disso, a atenção conjunta não se limita apenas ao domínio verbal, mas também se estende à multimodalidade, que engloba diferentes modos de comunicação, como gestos, expressões faciais e linguagem corporal. Ao considerar a interação entre atenção conjunta, aquisição de linguagem e multimodalidade, obtemos uma compreensão mais abrangente das complexas dinâmicas envolvidas no desenvolvimento linguístico das crianças.

A tabela 1 demonstra a distribuição dos trabalhos em ambos os portais. No Catálogo de Tese Dissertações CAPES os resultados dos descritores compostos foram similares, não passando de 25% de todos os trabalhos encontrados nessa plataforma. O Banco de Teses do IBICT (BDTD) também demonstra que os descritores compostos não tiveram um alto registro, porém damos destaque para o terceiro descritor (atenção conjunta + multimodalidade) que teve quase 50% de todos os trabalhos disponíveis no período.

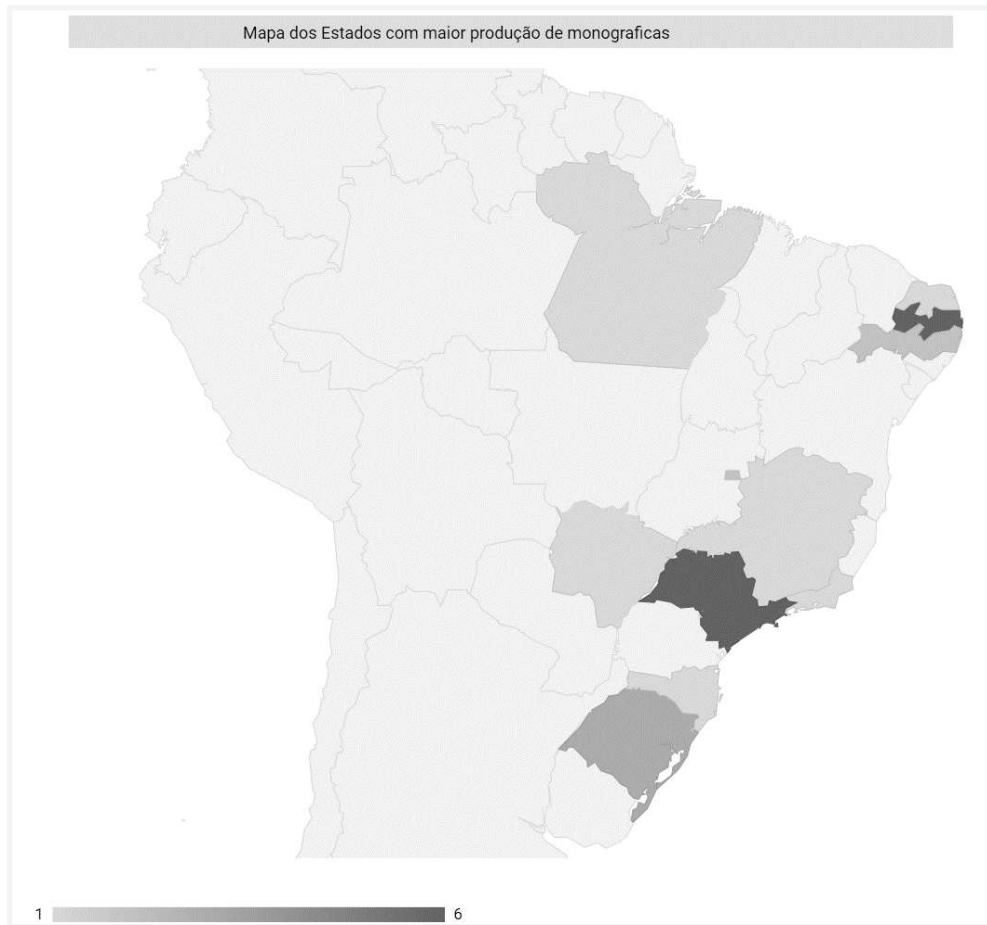
Tabela 1 - Trabalho de monografia produzidos nos repositórios da Capes e do BDTD no último quinquênio (2019-2023)

Descritores	Catálogo de Tese & Dissertações CAPES			BDTD		
	Dissertações	Tese	Total	Dissertações	Tese	Total
atenção conjunta	10	13	23	10	14	24
atenção conjunta + aquisição de linguagem	1	4	5	1	5	6
atenção conjunta + multimodalidade	3	3	6	6	4	10
atenção conjunta + aquisição de linguagem + multimodalidade	1	3	4	1	4	5

Fonte: Os autores

Os dados dos descritores compostos mesmo sendo baixo revelam que os estudos de atenção conjunta de as áreas da linguagem são produtivos. Essa alta representação do terceiro descritor no Banco de Teses do IBICT sugere que pesquisadores e estudantes estão cada vez mais interessados em explorar como a atenção conjunta e a multimodalidade interagem e influenciam diversos aspectos do comportamento humano, desde a comunicação até a aprendizagem. Essa tendência pode refletir o reconhecimento crescente da importância desses fenômenos em áreas como psicologia, educação, linguística e ciências cognitivas, impulsionando o desenvolvimento de novas metodologias e abordagens de pesquisa para investigar essas questões de forma mais aprofundada.

Produzimos um *dashboard* para melhor visualização e compreensão dos dados que apresentaremos a partir de agora. O primeiro ponto que destacamos é que neste período do quinquênio foram produzidas 25 monografias em todo país englobando todas as áreas do conhecimento. A figura 5 apresenta um espectro de cor cinza, onde os tons mais escuros de cinza representam os Estados que tiveram a maior produção de trabalhos de tese e dissertações referente a atenção conjunta no Brasil.

Figura 5 - Produção de monografias no Brasil

Fonte: Os autores

Este tipo de gráfico nos permite observar que as pesquisas em atenção conjunta estão representadas em todas as 5 regiões do país. No entanto, as regiões que mais produziram de forma conjunta foram o Nordeste, com 38%, e o Sudeste, com 36%. Os estados da Paraíba e de São Paulo foram os que mais produziram nesse período, cada unidade federativa registrando 6 trabalhos.

Em relação às áreas do conhecimento, podemos observar uma predominância da linguística e psicologia em relação às outras, representando juntas 88% de toda a produção nacional. Destacamos que a área da linguística lidera com 12 trabalhos, enquanto a psicologia tem apenas 10.

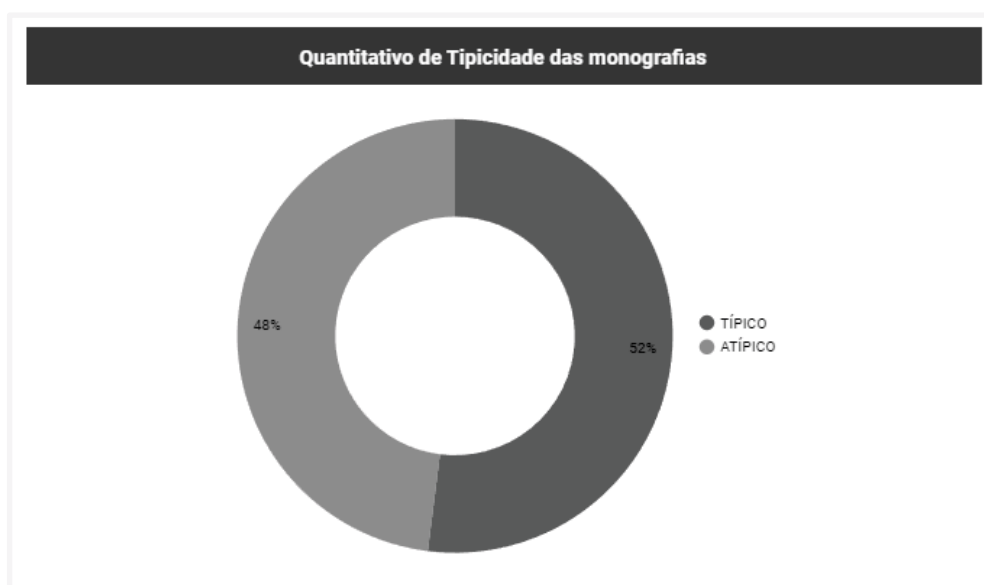
Dentro do que propomos avaliar a cartografia dos estudos de atenção conjunta voltados para linguística, observamos o domínio quase que completo da região Nordeste com 7 trabalhos representando 66,67% dos 12 trabalhos em linguística. E o Estado da Paraíba,

especificamente a Universidade Federal da Paraíba, com 5 produções, lidera o cenário nacional das pesquisas sobre atenção conjunta e linguística seguido por Pernambuco com 01 trabalho produzido na Universidade Católica de Pernambuco e o estado do Rio Grande do Norte com 01 produção realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A pesquisa também lançou luz a temas que tratavam dos distúrbios da linguagem. Classificamos as monografias em dois tipos: os que tratavam especificamente de temas linguísticos, nomeamos de monografias típicas, os trabalhos que tratassem de qualquer tema relacionado a algum distúrbio relacionados à linguagem, classificamos de monografias atípicas.

Os dados indicaram que exatamente 12 trabalhos, quase a metade, ou seja, 48%, das monografias estão focadas em temas que discutem alguma forma distúrbios na linguagem, enquanto que 52% são pesquisas relacionadas à temáticas de linguagem, totalizando 13. Este dado, isoladamente, destaca a importância significativa e o foco dado às questões relacionadas à linguagem nas pesquisas acadêmicas.

Figura 6 - Tipicidade das monografias



Fonte: Os autores

Dentro do escopo das pesquisas que contemplaram contextos atípicos, é notável observar que as pesquisas voltadas para a linguagem e autismo representam um terço desse tipo específico de pesquisa, contabilizando 7 monografias, indicando um interesse substancial

nessa área específica. Essa abordagem mais específica enriquece a compreensão das nuances e desafios associados à relação entre linguagem e autismo.

Com relação aos trabalhos produzidos pelos repositórios de monografias, encontramos uma distribuição equalizada, registramos 9 trabalhos que estavam disponíveis nas duas bases de dados e 8 trabalhos exclusivos apenas no BDTD. No Catálogo de Tese Dissertações CAPES também foram encontrados 8 trabalhos exclusivos. Como havíamos falado anteriormente é fundamental realizar as buscas nos dois portais, a nossa pesquisa mostrou que metade dos trabalhos estavam em bases distintas.

Figura 7 - Distribuição das monografias por repositórios

Tipo_monografia	Record Count
DOUTORADO	13
MESTRADO	12
Total geral	25
Banco de Dados	Record Count
CTD CAPES E BDTD	9
BDTD	8
CTD CAPES	8
Total geral	25

Fonte: Os autores

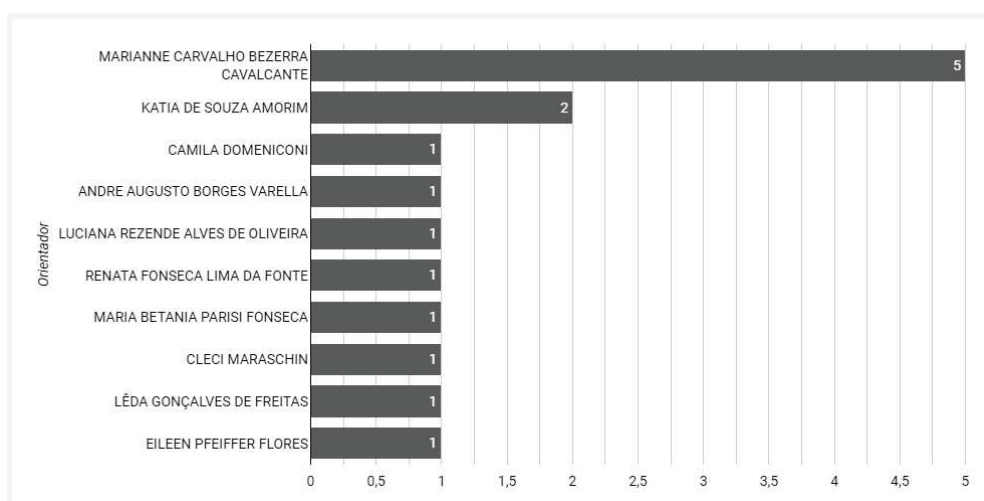
Em relação ao quantitativo de mestrado e doutorado, os dados revelam que foram produzidas 12 dissertações de mestrado e 13 de doutorado. Os trabalhos disponíveis no BDTD foram 8 no total, sendo 5 de mestrado e 3 de doutorado. No portal da CAPES, o quantitativo encontrado foi igual, sendo 4 teses e 4 dissertações.

Por fim, analisamos também o quantitativo das orientações, pois acreditamos que o orientador tem uma papel fundamental nas pesquisas. Ao analisarmos os dados das orientações nos últimos cinco anos, podemos identificar tendências e padrões que refletem não apenas a atividade acadêmica dos orientadores, mas também o estado da pesquisa em

determinada área. Essa análise não só evidencia o comprometimento dos orientadores com o desenvolvimento de novos pesquisadores, mas também destaca áreas de interesse crescente ou em evolução dentro do campo de estudo.

Observando a figura 8 podemos perceber informações relevantes que mostraram que a professora Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), orientou o maior número de trabalhos, com 5 orientações, o que representou 20% do total de orientações no período, a professora professora Dra. Katia de Souza Amorim, da Universidade de São Paulo (USP), orientou o segundo maior número de trabalhos, com 2 orientações, o que representa 8% do total de orientações no período. As demais professoras tiveram registro de 01 única orientação de trabalho no período analisado.

Figura 8 - Quantitativos de orientações com a temática atenção conjunta



Fonte: Os autores

Com base nos dados apresentados no gráfico, podemos concluir que a professora Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante foi a professora que mais orientou trabalhos durante o quinquênio 2019-2023, essa conclusão nos mostra que ela sozinha detém a liderança dos números totais das pesquisa representando 20,8% dos trabalhos em atenção conjunta nas mais diversas áreas de pesquisa e quando vamos para os trabalhos voltados exclusivamente para a área da linguística a sua liderança é ainda maior totalizando 45,5% das produções no Brasil.

Desta forma é possível observar que além da dedicação e o comprometimento da professora Marianne junto com seus orientandos, o seu trabalho na área de atenção conjunta

relacionado com a linguística torna-se uma referência nacional nesse tema influenciando o campo da linguística e áreas correlatas.

Além disso, ao examinar o número e a variedade de orientações realizadas, podemos avaliar o impacto do programa de pós-graduação na formação de recursos humanos qualificados e na produção científica. Isso é essencial para a avaliação e o aprimoramento contínuo dos programas acadêmicos, ajudando a direcionar investimentos e recursos para áreas de maior potencial e necessidade.

Considerações finais

Por fim destacamos a relevância contínua da pesquisa sobre atenção conjunta e incentivamos novas investigações para expandir ainda mais nosso entendimento desse fenômeno multifacetado e fundamental para a experiência humana.

A pesquisa sobre a atenção conjunta relacionada aos estudos linguísticos no Brasil nos últimos anos (2019-2023) revela uma produção significativa e crescente nessa área. A pesquisa utilizou dados de dois importantes repositórios de monografias do país, o Portal de Teses da CAPES e o Banco de Teses do IBICT, destacando as vantagens e desvantagens de cada plataforma.

Os resultados mostram uma concentração significativa de trabalhos nas regiões Nordeste e Sudeste do Brasil, com destaque para a Paraíba como o estado que mais produziu monografias sobre atenção conjunta. A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) emerge como líder na produção acadêmica nesse campo, com um número expressivo de monografias e uma contribuição proeminente da professora Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, do Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE).

Além disso, a análise dos temas das monografias revela um equilíbrio entre pesquisas que abordam contextos típicos e atípicos de linguagem, com especial atenção para a relação entre linguagem e autismo. Esses resultados destacam a importância da atenção conjunta no desenvolvimento da linguagem e da comunicação infantil, fornecendo insights valiosos para o avanço do conhecimento nessa área.

Portanto, a pesquisa conclui que a atenção conjunta desempenha um papel fundamental no desenvolvimento linguístico das crianças, e as pesquisas realizadas no Brasil refletem um crescente interesse e reconhecimento da importância desse fenômeno em diversas áreas acadêmicas, incluindo linguística, psicologia, educação e ciências cognitivas.

Referências bibliográficas

- Adamson, L. B., & Bakeman, R. The development of shared attention during infancy. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, Vol. 8, pp. 1-41). 1991.
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. Coordinating Attention to People and Objects in Mother-Infant and Peer-Infant Interaction. *Child Development*, 55(4), 1278-1289. 1984. <https://doi.org/10.2307/1129997>.
- ATAÍDE, C. et al. (Orgs.) *Cartografia GeINE: 20 anos de pesquisas em Linguística e Literatura - Volume I* / Cleber Ataíde et al. (Orgs.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- BARON-COHEN, Simon. The eye direction detector (EDD) and the shared attention mechanism (SAM): Two cases for evolutionary psychology. In: *Joint attention*. Psychology Press, 2014. p. 41-59.
- BRUNER, J. S. From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3 (3), 255-287, 1975.
- _____. *Child's Talk: learning to Use Language*. New York: Norton, 1983.
- _____. From joint attention to the meeting of minds: An introduction. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 1-14). 2014.
- METCALFE, Janet; TERRACE, Herbert S. (Ed.). *Agency and joint attention*. Oxford University Press, USA, 2013.
- MIGUENS, S. *Conceito de crença, triangulações e atenção conjunta*. In: MIGUENS, S.; MAURO, C. E. E. (Eds.). *Perspectives on Rationality*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 2006, p. 99-117.
- MOORE, Chris; DUNHAM Philip J. (ed.). *Joint Attention: Its Origins and Role in Development*. New York: Psychology Press, 2014. p. 1-16.
- SCAIFE, M.; BRUNER, J. S. The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, London, v. 255, n. 5503, p. 390-392, 20 jun. 1975.
- TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- _____. Joint attention as social cognition. In: MOORE, Chris; DUNHAM Philip J. (ed.). *Joint Attention: Its Origins and Role in Development*. New York: Psychology Press, 2014. p. 103-130.

Morfossintaxe da criança com TEA no contexto bilingue Para além do tropeço da língua em uso

LORENA GRACE ALVES DO VALE*

ISABELA BARBOSA REGO BARROS*

Introdução

O presente artigo pretende centrar-se nas questões que desvelam nuances do nível morfossintático no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem do sujeito diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e que, do ponto de vista da gramática normativa, podem ser consideradas como erros, aparições como omissões, subversões ou inversões de elementos, mas que inevitavelmente acabam por marcar o movimento do sujeito na linguagem, influenciados pela imersão em ambiente bilingue.

A metodologia da nossa pesquisa é do tipo estudo de caso e traz recortes da enunciação de uma criança brasileira em processo de aprendizagem de segunda língua (português europeu), 8 anos de idade, sexo masculino, diagnosticado com TEA residente em cidade no norte de Portugal com seus familiares. A imersão da criança no ambiente onde a língua oficial é o português europeu, havia iniciado há pouco mais de 6 meses, quando o locutor se deparou com o momento presente e irrepetível da enunciação convocando e sendo convocado pelo locutor na instância do aqui-agora do discurso. O contexto bilingue, onde os pais enunciam-se na língua portuguesa brasileira e demais habitantes da cidade em português europeu, marcou a constituição do sujeito nas línguas de forma heterogênea e cheia de estranhamentos.

A análise do material coletado foi realizada através das transcrições de vídeos pelo *software* Nvivo e procedimentos metodológicos assumidos a partir dos preceitos de Silva (2009) que inaugurou a perspectiva aquisicional enunciativa no campo da aquisição da linguagem. A instauração da criança na linguagem sob a concepção da autora é embasada nos textos de Émile Benveniste que em sua vasta bibliografia teorizou sobre a linguagem de forma tão plural, quão singular quanto as enunciações faladas e escritas da criança. A teorização da enunciação benvenistiana põe sob foco o caráter próprio da intersubjetividade na linguagem.

Tal como proposto por Silva (2009) nos atemos aos dois compromissos do campo da aquisição da Linguagem: teórico (interior da pesquisa) e empírico (dizer da criança).

* Professoras da Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Considerarmos como fundamental para tentar responder questões da significação articulada à própria noção de signo. A enunciação oferece ao homem a experiência através do simbólico, que vai além do concreto, sendo a língua o meio que permite dar a sua forma ao conteúdo do pensamento (BENVENISTE, 2005). Ao adotarmos a noção de enunciação como o ato individual, singular e irrepetível de utilizar a língua, o que nos faz interessar pelo processo de atualização desse sistema em uso, não apenas o produto dela. O fato de ser um ato efêmero, que se esvanece rapidamente, a enunciação depende de um espaço ou de um tempo próprio.

De acordo com Barros (2011a), os estudos sobre a linguagem no TEA foram influenciados pelas primeiras descrições do transtorno, ainda no ano de 1943, em que a linguagem era percebida unicamente como ato comunicativo. Porém, concordamos com Benveniste (2005) que linguagem está na natureza do homem. A realidade da comunicação se dá por meio da palavra à serviço da linguagem.

A maneira singular da enunciação do autista, nos ajuda a modificar o olhar clínico nos tratamentos multidisciplinares destes sujeitos. Afinal, o modo como se relacionam com a língua e com a linguagem traz a peculiaridade do movimento linguístico no autismo. Assim, concordamos com Barros (2011b) que afirma ser incabível afirmar que o autista esteja fora da linguagem, mesmo que saibamos que há uma dificuldade na sua comunicação, é necessário relativizarmos o discurso da literatura especializada.

Temos como problematização precípua a questão se, de fato, é possível encontrar uma estrutura morfossintática singular ao processo de aquisição de linguagem no autismo, bem como devemos problematizar os deslocamentos, encontros e desencontros nas/pela línguas portuguesa brasileira e europeia. Partimos das considerações de Barros & Nobrega (2016), que sugere haver provável rigidez no eixo sintagmático da língua caracterizada por uma estrutura própria ao sistema linguístico no autismo, tornando o sujeito preso a um discurso de estrutura rígida e perseverante, que estaria regendo sua dificuldade em deslizar no eixo associativo da linguagem.

Na primeira parte deste estudo trazemos a criança diagnosticada com TEA como um sujeito enunciativo e, em seguida, tratamos da aquisição da linguagem. Essas sessões alicerçam nossas discussões sobre a organização morfossintática do sistema linguístico presente no enunciado da criança.

O sujeito que se anuncia

Tratamos, nesta sessão, do sujeito linguístico enunciativo, para, a partir dele, refletirmos sobre o sujeito autista que se enuncia e é anunciado na/pela linguagem. Este sujeito, que não é o psicanalítico, mas aquele que se constitui na linguagem, na relação entre um *eu* e um *tu*, se faz efeito, quase sempre, no discurso do outro.

Em uma perspectiva antropológica da linguagem, vide o excerto que não atingimos ao homem sem que não consideremos a sua linguagem e não o vemos nunca criando-a. Benveniste segue na missão de destituir a linguagem do papel de ferramenta utilizada para comunicar, colocando-a na natureza humana, no papel constituinte do sujeito. Flores (2019), aponta à noção de Benveniste sobre a essência da linguagem humana consistir no fato de que falamos a outros que falam – em situação de diálogo, encaminhando para a ideia benvenistiana de que é um homem falando com outro homem, que encontramos no mundo.

O sujeito da enunciação é cultural, porque ele nasce e cresce numa sociedade particular. Por cultura Benveniste entende um conjunto de valores, hábitos, prescrições, intervenções que vão reger os usos linguísticos e as relações humanas num grupo social. Além de cultural, esse sujeito também é dialógico ou alocucional, porque ele constitui e é constituído no diálogo, na locução. Antes de convocar, ele é convocado pelo outro a se enunciar, sendo a condição para instauração deste sujeito.

Ainda sob a perspectiva antropológica, Flores (2019) concorda com os preceitos de Humboldt em 1982 ao afirmar que a língua é comum aos falantes, mas cada falante movimenta-a de maneira singular na sociedade. Claro, que a questão sobre a influência das relações entre indivíduos e sociedade é antiga e filósofos e sociólogos já contribuem com as discussões há séculos, contudo, relegar o papel do sujeito da enunciação é deixar de lado a importância ao que foge do controle na linguagem. Acreditamos que seja essencial considerar o fato de que falar implica sempre o outro. Quando o locutor fala, ele se dirige ao alocutário, que se encontra imerso no mesmo sistema, a língua. Essa relação só é possível porque o homem está na linguagem, colocando a língua em funcionamento através de sua fala, que é dirigida ao outro.

Portanto pensar no sujeito da enunciação marcado pela peculiaridade atípica do TEA é circunscrever o lugar que o autista ocupa, se não na linguagem. Afinal, os signos linguísticos encontram-se presentes no enunciado do autista, mesmo que de modo fragmentado, tornando seu uso tão individual que foi capaz de caracterizar um transtorno. Por vezes, a singularidade da fala do autista exclui o interlocutor que não compreende o que é dito. Ora, a enunciação não se funda na compreensão, mas na subjetividade da linguagem.

Para Benveniste (2005), a linguagem existe porque cada locutor se apresenta como sujeito, cada vez que toma a palavra e se dirige ao interlocutor. Na realidade dialética entre o *eu* e o *tu*, encontramos o fundamento da subjetividade. Essa perspectiva benvenistiana nos impulsiona à relação estabelecida na aquisição de linguagem: em que há um que fala e outro que reconhece, aceita e valida o enunciado ainda que “incompleto” como fazendo parte da língua e eleva a criança à condição de sujeito. Tomar o sujeito como falante é fundamental, independentemente de como está se apresentando a fala.

Aquisição da linguagem e as relações fundantes da criança nas línguas

Em linhas gerais, a entrada da criança na língua se dá na relação considerada intersubjetiva. O compromisso assumido pela perspectiva aquisicional enunciativa da linguagem movimenta dois olhares importantes para tentar explicar o fenômeno da aquisição: um voltado para o sujeito e o outro para a linguagem. Juntos remetem à singularidade do dizer da criança em oposição às regularidades que inexistem, mas atravessam teorias tradicionais sobre aquisição da linguagem que tentam mensurar e homogeneizar um processo que diz do e sobre o sujeito-criança (SILVA, 2007; 2009; 2011; 2018).

A travessia na aquisição da linguagem deixa clara a relação da criança com sua língua, sem que se priorize a forma, mas as mudanças que sujeito e linguagem sofrem no decorrer da aquisição. O sujeito da aquisição é linguístico e enunciativo, pois é pela língua que ele se constitui como sujeito em relação com outro e com o mundo. No momento em que a criança começa a utilizar a linguagem, segundo Silva (2009), já está imersa em um mundo nomeado, mas que precisa ser recriado para que a criança possa mostrar sua posição de sujeito em um espaço e tempo definido. Essa atividade de reconstrução é realizada a cada ato. A noção de sujeito da enunciação através da experiência de uma relação reversível entre o falante e o seu parceiro. Para ela, a língua provê os falantes de um sistema de referências pessoais, em que cada um se apropria pelo ato de linguagem, fazendo com que cada instância de seu emprego se torne único (LORANDI, 2008).

A condição de intersubjetividade é que torna possível a comunicação linguística (BENVENISTE, 2005). As três instâncias da intersubjetividade envolvem: uma relação cultural entre os homens situados em uma dada cultura de uma dada sociedade; uma relação dialógica ou alocucional entre locutor e alocutário (estrutura dialógica); uma relação linguístico-enunciativo entre formas que vão materializar a presença do locutor e alocutário (*eu* e *tu*). Essas instâncias da intersubjetividade são desdobradas por Silva (2009) em dois grupos que

são as relações diádicas (entre dois termos) e as relações trinitárias (entre três termos) para explicar o fenômeno da aquisição da linguagem.

A primeira relação diádica fundante da criança na aquisição é a relação eu-tu que diz respeito à conjunção criança-outro, que em primeiro momento ela está muito colada ao outro, o que a psicanálise vai chamar de alienação. De acordo com Silva (op.cit.) a criança vai formar o primeiro momento uma unidade constitutiva em que o 'eu' e o 'tu' são definidos por uma relação de conjunção, a criança depende do outro para enunciar, para se tornar sujeito de aquisição. Nessa relação, o outro toma o dizer da criança, ainda que irregular heterogênea em relação à língua constituída, como vinculador de sentido, significando as emissões da criança, antes mesmo de se poder reconhecer uma língua sistematizada.

Portanto o que antes era irregular, se torna regular, pelo significado que o outro atribui das enunciações da criança, quando aquilo que é da ordem do singular se torna da ordem do geral, desde os primeiros momentos dela com a língua. O corpo todo da criança está engajado na enunciação, isso desde os primeiros momentos da relação dela com a língua e ao significar esses gestos e/ou vocalizações da criança, o outro o concede o lugar de enunciação. É o papel fundante da intersubjetividade como condição da subjetividade. O 'tu' presentifica na criança isso que ainda é ausente nela, a língua.

Na aquisição da língua em sua realização vocal/fônica, a criança, em relações com o outro e com o mundo, vivencia o simbólico da linguagem, o que lhe permite fazer abstrações, via manejos vocais das formas fônicas, acerca da configuração do sistema linguístico a partir do reconhecimento do signo sob a espécie da palavra (SILVA; OLIVEIRA & DIEDRICH, 2020).

A segunda relação didática é a disjunção da criança-outro, o que a psicanálise chama de separação. A criança precisa se separar do outro para se tornar sujeito, nessa relação a criança começa 'enunciar' ela própria, rompendo a unidade constitutiva eu-tu. Mesmo que embrionariamente a criança se instância na enunciação, mesmo que por sons ainda não reconhecida como língua, mas ela começa a se engajar no seu dizer, sem mais estar na dependência do dizer do outro.

A terceira e última relação diádica proposta por Silva (2009) é a relação (eu-tu)/ele, as pessoas do discurso 'eu' e 'tu' se distinguem da não pessoa 'ele' por um imbricamento temporal, ou como diz Silva (op.cit) já que a intersubjetividade instaura pelo presente da enunciação, o discurso no mundo, produzindo, através deles, referências e sentidos na instância do discurso.

Na primeira relação trinitária (eu-tu/ele) importa a interdependência entre pessoa (eu e tu) e não-pessoa (ele), é a condição da conexão presença/ausência, é quando a língua brota com tudo na fala da criança. Essa nova tríade na relação enfatiza a distinção entre pessoa e não-pessoa e acaba por possibilitar um espaço de simbolização, o que garante o laço social. Portanto nos casos sintomáticos de atraso de aquisição e desenvolvimento de linguagem o laço social está fragmentado, a criança com autismo, tem dificuldade de simbolizar e de estabelecer uma relação com outro e com o mundo. Essa relação trinitária é a chave da inscrição da criança na ordem da língua, pois ela ao se conectar com o 'ele' tem acesso a simbolização, que é a base das funções conceituais (formação dos conceitos, abstrações, narrativa, comparações, figuras de linguagem, etc.), o que abre todas as possibilidades a partir da língua enunciada, da língua em emprego.

As relações enunciativas e as instâncias de subjetividade resultam na ideia de duas alteridades, que para Silva (op. cit.) é a alteridade com o outro da alocação (tu) e com o outro da cultura (Ele). Portanto, no quadro figurativa da enunciação (estrutura do diálogo) o 'eu' e o 'tu' designam o locutor e o alocutário; o 'ele' a língua em ato; e o 'Ele' representa a cultura. Embora o 'Ele' não seja representado linguisticamente na linearidade do discurso, é constitutivo e fundante na relação da criança com o alocutário e com a língua.

Com todas essas instâncias de intersubjetividade, relações enunciativas e dupla alteridade forma-se o dispositivo (eu-tu/ele)-Ele, que reserva lugar para os alocutários, a língua e a cultura para instanciar-se na enunciação. Por fim, concordamos com Silva (op.cit.) que a constituição do sujeito de linguagem ocorre pelas relações diádicas e trinitárias que possibilitam a criança reconhecer-se como locutor e ao outro como alocutário no diálogo, bem como atualiza seu discurso pela conversão do sentido em palavra (semiótico da língua).

A criança autista: um olhar sobre a morfossintaxe da linguagem

Nos distúrbios de linguagem, ou melhor, nas formas patológicas da linguagem, as duas faculdades (*reconhecer e compreender*) estão frequentemente dissociadas (Benveniste, 2006). Considerando a clínica dos distúrbios de linguagem acreditamos haja um hiato que separa o semiótico e semântico. Partimos da questão de que os distúrbios de linguagem se caracterizam por uma dissociação peculiar da isomorfia forma-sentido. A quebra dessa isomorfia, nesses casos, tem uma particularidade, que está vinculada aos conceitos de reconhecimento e de compreensão das unidades da língua e eles são o lugar de possibilidade de uma subjetividade.

Portanto, na fala sintomática, independentemente do tipo de comprometimento do distúrbio de linguagem, é o uso da língua que está sob foco e refletem um problema de *reconhecimento* de signo ou uma dificuldade na *compreensão* da ideia, ou ambos os aspectos estão comprometidos. Dentro desse momento no *setting* terapêutico vemos a constante necessidade de o clínico construir sentido na busca da relação entre significado e significante. As pistas e vestígios nas falas dos pacientes estão em todos os lugares e pelos traços sonoros é uma pista, mas nem sempre decifrável.

Em cada momento em que a criança, com ou sem diagnóstico de TEA, se enuncia há, inevitavelmente, exposição da apropriação do sistema linguístico a seu modo. Barros (2011b) considera que o sujeito se constitui na/pela linguagem. Concordamos com a autora que a criança se lança ao fazer uso da língua por meio da fala ou ao no uso de sinais e firma sua presença, tornando-se efeito dela. Ainda nesta afirmativa, Barros (op.cit.) sugere que no autismo há um movimento de aprisionamento entre os eixos sintagmático e paradigmático: onde a língua estaria fixada ao eixo sintagmático (ecolalia), e por vezes, livre no eixo paradigmático (neologismos ou vocalizações aleatórias). Essa fixação em um dos eixos, segundo a autora, poderia corresponder ao comportamento do autista de aversão às mudanças (quebra de rotinas) sendo exposto na linguagem.

Entre os estudos que se interessam pelas questões do autismo, é consenso informar que há uma diversidade de sintomas na linguagem destes *infans*, dentre elas o atraso na aquisição de linguagem; problemas na recepção e expressão (caracterizadas por omissões, substituições e distorções fonéticas); ecolalia; utilização de holófrases; frases curtas; pausas e hesitações inapropriadas; frequentes interjeições, etc. Os “erros” revelam que a *performance* linguística é governada por regras e que em muitos casos as regras gramaticais de uma língua restringem ou monitoram a produção real da fala e são investigadas no intuito de mostrar a realidade fonológica das unidades e regras, além da relação entre competência e *performance* (FROMKIN, 1971).

O lapso é definido como inovação linguística não intencional. Porém, o interessante não é classificar, mas entender como “erros” podem lançar luz sobre unidades subjacentes ao desempenho linguístico e ao discurso. Existem unidades discretas em algum nível de desempenho que possa ser substituído, omitido, transposto ou adicionado. A língua tem uma ordem própria e a criança, na aquisição, vai vivenciar esses arranjos à sua maneira para chegar a essa ordem própria da língua, na regularidade do sistema, na convencionalidade da relação com o outro, constituindo referência no discurso.

Para pensar na criança com TEA, entendemos que o acesso à cultura (Ele) e ao outro acontece de forma totalmente inusitado, muitas vezes pode ser por outra língua, que não a sua materna, pela música, etc. Se a cultura só é acessada na relação com o outro, isso pode denotar quão singular é esse acesso no autismo. A ideia de que a língua poder ser abstraída pela criança se revela na maneira de como a língua oferece uma infinidade de manejos de unidades já dadas, que já estão na língua, que são renovados e singulares, o que vai caracterizar esse deslocamento entre língua/sistema e língua/discurso.

Não basta descrever o dado, mas explicar o que se passa no processo das mudanças e movimentos da criança na língua. Os fatos novos da criança fazem com que nos sintamos desafiados a desdobrar questões da teoria. A seguir apresentaremos o recorte da cena enunciativa da criança, que chamaremos de Paulo, para observarmos os movimentos da constituição desse sujeito nas línguas/linguagem no nível morfossintático da língua portuguesa brasileira e europeia:

Tabela 1 - Recorte da cena enunciativa

Criança		Interlocutor	Cena Enunciativa
11	Um pôco tossento	Oi, tudo bem Paulo?	Criança apresenta episódios de pigarro.
22	Ra-Ró-To, Rato. Eu estou a querer o rato.	Olha aqui Paulo! Eu quero?	A criança estava em casa brincando com a sua tia brasileira que veio visita-la e sentadas ao redor da mesa, jogavam com imagens e palavras para ampliação da narrativa .
3	Eu quero falar a palavra rá tê ró.	 Eu quero falar a palavra?	
44	Rato Rato	Ah o Rato Eu quero a palavra rato.	
55	Coluja cor lu ja	e agora? Eu quero a palavra?	
66	cu tu txa cutuxa molenguenta	 Eu quero a palavra coruja	Criança faz expressão de nojo
77	Ca to Miaaaau. Ca to	E agora? Eu quero? Você não disse "eu quero"	Tia retira a figura do campo de visão da criança. A criança aponta para a carta com a figura do gato
88	Eu quero, Acarrão quero.	Isso! Muito bem.	Figura de macarrão
99	Au- u- rá	E agora Paulo? Eu?	Figura de copo de água

	Quelo aurre	Hum, muito bem!	
110	Acabou mano? Qué não! O que você está encontrando?	Estou procurando ainda.	A tia busca uma figura dentro do saco.
111	Cabô mano?	Paulo? Depois tu brinca, vamos ali.	Silêncio
112	Oi meu nome é Alemanha russiânica!	Esse é o oceano atlântico. Que país é esse?	A criança segue até o mapa mundi e aponta. A criança segura a figura do álbum da copa do mundo onde o jogador estava com a camisa da seleção alemã.
113	Vêdi	Vamos pra ali, depois tu brinca. Que cor é essa?	A tia levou a criança pelo braço até outra parte da sala para iniciar outra atividade.
114	carra ni um nininu	Canta	Criança canta e dança música de forró Letra da música: Por causa de um menino

Fonte: Elaborado pelo autor.

Via ato de enunciação, o locutor e o alocutário, estabelecem uma relação discursiva na qual as estruturas fragmentadas, tem um sentido para aquele que fala, mas nem sempre para aquele que a escuta, pois o interlocutor da criança se descola para o sentido gramatical do enunciado. Na tabela 1, observamos as instâncias da intersubjetividade, tem a criança e o outro numa *relação alucocional* ou *dialógica* entre a criança e o outro, visto que revezam os lugares de locutor e alocutário na materialidade do discurso, gerando referências e correferências a cerca de um tema estabelecendo comunicação intersubjetiva (a figura do animal apresentada à criança durante a terapia) – Linha 5, I: E agora? / Paulo: Coluja.

Na linha 2, vemos o papel do interlocutor muito presente convocando a criança a entrar na cena enunciativa e a assumir seu lugar enunciativo (Olha aqui, Paulo!). Podemos também observar estruturas morfológicas se ajustando em direção ao padrão linguístico esperado na fala do português europeu: “Eu estou a querer o rato”. Essa formação sintagmática é típica do português europeu, que tende a conjugar utilizando “a” + verbo no infinitivo, quando no português brasileiro enuncia-se “eu quero o rato”. Contudo, a interlocutora argumenta em português brasileiro como forma de contestar a formação frasal utilizada fora do padrão que tinha em ambiente domiciliar.

Esse último grupo se organiza no enunciado do outro: coruja (linha 6). Além do que é emitido pela criança, percebemos ambos mobilizando o vocal, atualizando a referência do discurso e significando as formas nas relações de interlocução. A relação linguístico-

enunciativa entre a criança e o locutor é percebida pelas formas e funções linguísticas estabelecendo laço cultural e dialógico entre o sujeito e o locutor na enunciação: “Ca to. Miaaaaau. Ca to (linha 7)”. Portanto reafirmamos concordar com Silva (2009) que a constituição do sujeito de linguagem se realiza pelas relações diádicas e trinitárias, colocando a criança a reconhecer-se como locutor e reconhecendo o outro como alocutário na instância do diálogo.

Nas linhas 8 e 9 é possível perceber uma desorganização das estruturas morfossintáticas caracterizadas pela falta ou pelo excesso (eu quero, eu quero, eu quero a carrão; au- u- rá; quero aurrá), que não impedem a postura da criança em utilizar a língua e, assim, se enunciar. Vemos também as pessoas do discurso numa relação de disjunção eu/tu, a criança não só é convocada pelo outro, mas ela também começa a se implantar como locutor e sujeito de enunciação, sendo que resulta da troca com o outro (linha 10): “Acabou! Ana: Acabou mano? Qué não!”. Ainda nesta linha, encontramos uma inversão temporal do sentido da pergunta. A criança pergunta com o verbo de resultado, prevê a resposta e antecipa-o nesse ímpeto de acelerar conteúdos, tal como no mundo virtual. Essa subversão entre ação e resultado, podemos perceber um sujeito que se revela na brevidade dos fatos. A tendência atual de simplificar fatos ou concluir rapidamente assuntos, tal como no mundo virtual que assistem em vídeos e jogos pelo celular, podem influenciar na ordem sintagmática da frase.

Contudo, sabemos que por trás de um dado aparentemente simples, proliferam muitas questões entrelaçadas e é preciso ter um olhar para isso. Além disso, percebemos a influência cultural e social de outras realidades linguísticas na enunciação da criança na linha 10 ao falar “mano”. Esta é uma expressão típica dos falantes da região sudeste e adjacências. Contudo, percebemos uma crescente exposição ao gênero *vlog* onde *youtubers* comentam jogos virtuais infantis, tais como *roblox*, *starcraft*, *FIFA*, *minicraft*, etc.

A tendência do falante é associar o verbo ao valor de base, mas as unidades da língua não se mostram tão óbvias. Mas muito mais do que o hiato que há entre a forma e o sentido, é o que Benveniste vai colocar nas formas patológicas, há, portanto, uma dissociação entre o semiótico e o semântico. Mas é da ordem da linguagem e operar mais com a noção da linguagem na clínica pode ter um efeito.

Na linha 12, “oi meu nome é Alemanha russiânica!” encontramos uma interessante subversão onde o neologismo “russiânica” é uma composição criada para adjetivar o país Alemanha, mas que leva o sufixo “ânica” da palavra enunciada pelo interlocutor “oceano atlântico”. Contudo, percebe-se que não é apenas uma repetição do dizer, mas há a flexão de gênero para concordar com “Alemanha”. Analisamos essa produção de acordo com o que Benveniste (2005, p.66) afirma, que o símbolo «não configura os dados das experiências, no

sentido de que não há relação necessária entre a referência objetiva e a forma linguística», ou seja, a língua não traz etiquetas ao mundo, ela cria e recria o mundo, evidenciando uma capacidade – humana – de dizer tudo.

Destacamos na linha 14 o trecho “carra ni um nininu” que cai no vazio, na inabilidade do outro em participar do movimento espontâneo em direção à aquisição da linguagem. O interlocutor dispensa a sua atenção para o padrão correto esperado na fala da criança. As vocalizações são rearranjadas em turnos de falas verbais e elas carregam consigo uma prosódia única que é tão significativa quanto qualquer palavra. Ora, toda troca intersubjetiva, seja por gestos, olhares, emissão vocal, expressões faciais ou postura corporal do locutor ao interlocutor, prioriza o conteúdo do que se deseja expressar. Marca-se aí, portanto, a condição de presença da criança na linguagem (LAZINIK; COHEN, 2011).

O elemento vocal é integralizador das formas e das funções linguísticas na sintagmatização do discurso, que as reveste de sentido e atualiza na relação com o outro. Os arranjos vocais integralizam as forma e funções e têm uma força para estabelecer sentido nas relações sintáticas que as crianças desde cedo mobilizam no seu discurso. O papel fundante da intersubjetividade em relação a subjetividade, o sujeito da linguagem propriamente constituído.

Considerações finais

Na perspectiva enunciativa de aquisição da linguagem percebemos a passagem de ‘falta’ para ‘presença’ expostas nas ‘falhas’ no decorrer da relação entre a criança e a língua. Há um movimento da criança autista na linguagem marcado por alterações morfossintáticas, caracterizadas por subversões (linha 7 – Acarrão quello), supressões (linha 9 - Qué não) ou inversões morfológicas e sintáticas (linha 9 – O que você está encontrando?), repetição do dizer (linha 1 e 2 - rá tê ró), que denotam “agramaticalidade”, mas que revelam a singularidade do sujeito. É importante tomar o dizer da criança como uma produção e movimento de apropriação da criança, afastando a perspectiva patologizante, afinal não se trata apenas de uma repetição, mas imprime sua marca numa ordem própria do movimento da sua linguagem da criança em ambiente bilingue em processo de aprendizagem de língua portuguesa europeia.

Afinal a perspectiva enunciativa benvenistiana permite que possamos entender essa travessia do silêncio à fala, seja em qual for a língua de identificação em que a criança se enuncie, pois o sujeito se constitui na particularidade da errância da língua. Portanto

compreender as distorções como algo singular da aquisição e desenvolvimento da linguagem do sujeito na(s) língua(s) é essencial para elevar os estudos sintomáticos ao nível descritivo linguístico. Pois o que a repetição da fala do outro, consciente ou inconsciente, dirigido ou não ao sujeito, revela muito as peculiaridades da linguagem do autista, em qualquer ambiente linguístico que esteja.

É evidente a importância do “outro” no discurso, o que sugere que a posição do interlocutor é fundamental para que a criança autista enderece seu enunciado e se movimente em direção à apropriação da língua materna ou de imersão, em uma tentativa de fuga ao eixo sintagmático e conflito na cadeia associativa. Temos uma sintaxe em clara constituição, embora não encontremos frases constituídas em termos de sintagmatização.

Referências bibliográficas

- BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo. Autismo e linguagem: discussões à luz da teoria da enunciação. *Distúrbio da Comunicação*, São Paulo, v. 23, n.2, p.227-232, ago., 2011a.
- _____. *Da língua e sua relação com o autismo: um estudo linguístico saussureano e benvenistiano sobre a posição do autista na linguagem*. Tese de doutorado. João Pessoa: UFPB/CCHLA, 2011b.
- BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo; NÓBREGA, Mônica. Fonoaudiologia e sistema linguístico. In: MONTENEGRO, Ana Cristina de Albuquerque, BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo, AZEVEDO, Nadia Pereira da Silva Gonçalves (ORG). *Fonoaudiologia e linguística: teoria e prática*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- _____. *Problemas de linguística geral II*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2006.
- FLORES, Valdir do Nascimento. *Problemas gerais de linguística*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- FROMKIN, Victoria, A. *Language*, In: The Non-Anomalous Nature of Anomalous Utterances. v. 47, No. 1. Mar., 1971, p. 27-52. <https://doi.org/10.2307/412187>.
- LAZNIK, M.C., COHEN, D. *O bebê e seus intérpretes: clínica e pesquisa*. São Paulo, SP: Instituto Language, 2011.
- LORANDI, Aline. Aquisição da linguagem e enunciação: a apropriação da língua pela criança. *Letrônica*, Porto Alegre v.1, n.1, p. 133-147, dez. 2008.
- SILVA, Carmem Luci da Costa. *A criança na linguagem: enunciação e aquisição*. Campinas SP: Pontes editora, 2009.
- _____. Os movimentos enunciativos da criança na linguagem. *REVISTA DA ABRALIN*, v. especial, p. 77-94, 2011.
- _____. A questão da unidade na forma e no sentido: Implicações para os estudos textuais e gramaticais. *Revista do programa de pós-graduação em letras da universidade de Passo Fundo*, v. 14, n. 3, p. 380-39, set./dez., 2018

- _____. A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição de linguagem. 293f. 2007. *Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso)* – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.
- _____. OLIVEIRA, G. F.; DIEDRICH, M. S. A teoria da linguagem de Émile Benveniste: uma abertura para os estudos em aquisição da linguagem. *Fragmentum* (on line), v. 56, p. 259-280, 2020.
- SANTOS CRUZ, J. C. *Gestão do conhecimento e gestão editorial: Qualificadores da avaliação de periódicos da área de educação*. Orientador: José Luís Bizelli. 2020. 282 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2020.

Gestos na aquisição de língua inglesa como segunda língua de falantes nativos da língua portuguesa do Brasil e de Portugal

Uma revisão sistemática da literatura

MATHEUS MARTINS MENDES*

RENATA FONSECA LIMA DA FONTE**

Introdução

Sabe-se que comunicação é algo de suma importância na vida de qualquer ser humano, seja no âmbito do trabalho ou no âmbito social. Em sua rotina, as pessoas podem usar a linguagem oral e a gestual para se comunicarem. Este trabalho se justifica no âmbito acadêmico no que diz respeito a levantar dados no campo de estudos da aquisição de uma segunda língua, atrelando-se ao uso dos gestos. Levantando dados por meio de uma pesquisa bibliográfica e se inserindo no escopo de investigar quais gestos têm sido estudados na área de aquisição de linguagem de uma segunda língua, de modo a destacar a incidência dos gestos na língua inglesa como L2 de falantes nativos do português.

Dito isto, esta pesquisa partirá de uma revisão sistemática da literatura e visa mapear pesquisas sobre gestos na aquisição de uma Segunda Língua (L2). Segundo Santana et al. (2008, p. 1), «a discussão sobre a relação entre gesto e língua, embora não seja recente, ainda pode ser considerada insuficiente». Para tal, concebemos a linguagem como um fenômeno multimodal, no qual pode ser constituída por diversas semioses integradas à fala, como por exemplo os sinais acústicos (pausas, ritmicidade, entonação etc.), como também a modalidade cinética (movimento dos olhos, da boca, da cabeça ou gestos que utilizem as mãos ou outras partes do corpo). Exclui-se, portanto, a ideia de uma língua monomodal, em que a sua concepção contempla a língua apenas pelos seus sinais orais em detrimento de outras modalidades, como as abordadas acima.

Na perspectiva linguística multimodal, os gestos possuem papel de coparticipe na aquisição da linguagem (CAVALCANTE, 2018) e estruturam-se gradativamente, juntamente com a produção vocal, na mesma matriz da linguagem (Fonte et al, 2014; Fonte; Cavalcante, 2016).

* Mestrando da Universidade do Algarve, Portugal

** Professora da Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

A partir desta perspectiva, este trabalho focará nos estudos sobre gestos na aquisição da língua inglesa como Segunda Língua (L2) de falantes nativos da língua portuguesa do Brasil ou de Portugal. De acordo com Laver e Beck (2001), gestos são quaisquer movimentos de uma ou mais partes do corpo realizados pelo indivíduo no espaço interativo. Neste trabalho, Segunda Língua (L2) é considerada como qualquer língua que seja aprendida/adquirida depois da Primeira Língua (L1), formal ou informalmente, que possui propósitos comunicativos, conforme defende Peixoto (2020).

Neste trabalho, propomos investigar os gestos na aquisição da língua inglesa como L2, de modo a compreender seus diferentes usos por falantes brasileiros e por portugueses. Diante deste objeto de estudo, alguns questionamentos mobilizaram a sua investigação: Que gestos têm sido pesquisados nos estudos sobre aquisição da língua inglesa como L2? Quais gestos são mais evidenciados no uso da língua inglesa como L2?

Partindo para o âmbito de uma sala de aula de uma L2, os gestos são muito utilizados em escolas e cursos de idiomas que têm, em sua metodologia, o preceito de não utilizar a L1 no processo de aquisição da L2. Isto é, não se deve comunicar utilizando a língua portuguesa para que seja adquirida, de forma indutiva, a língua inglesa. Nesse momento, os gestos entram em ação para suprir essa necessidade comunicacional, essa modalidade da linguagem é bastante usada enquanto estratégia de ensino especialmente nas aulas para crianças. Logo, estudar os gestos no processo de aquisição/aprendizagem da língua inglesa como L2 poderá contribuir para entender as peculiaridades gestuais no processo de ensino-aprendizagem de uma Segunda Língua.

Além disso, investigar os gestos no campo da aquisição de L2 a partir de um levantamento bibliográfico é relevante para compreender os gestos estudados e seus usos no processo de aquisição da língua inglesa. Os resultados desta investigação poderão contribuir para entender as peculiaridades gestuais na aquisição da língua inglesa como L2 assim como, os achados poderão sinalizar caminhos metodológicos para professores incorporarem de forma fundamentada os gestos enquanto estratégia no ensino, favorecendo a aquisição/aprendizagem da língua inglesa enquanto L2 pelos estudantes nativos de língua portuguesa. Diante disso, no eixo social, é uma pesquisa de relevância, pois poderá abrir caminhos para estratégias metodológicas de professores de língua inglesa como Segunda Língua, de forma que aplique tais técnicas em função de uma melhor performance do estudante nesse sentido de aquisição.

Gestos na perspectiva multimodal da linguagem

Na perspectiva multimodal da linguagem, gesto e produção vocal estão integrados numa mesma matriz de significação, conforme defendem Kendon (1982, 2000, 2016), McNeill (1985, 1992, 2000), Butcher; Goldin-Meadow (2000), Fonte et al (2014), Fonte e Cavalcante (2016), Cavalcante (2018), entre outros.

Nessa perspectiva, as semioses gestuais e as vocais coatuam de forma a favorecer a construção de sentido do enunciado linguístico nas interações, que podem ser entendidas enquanto espaço de trocas compartilhadas entre os parceiros interativos (Fonte; Barros; Cavalcante, 2021).

Os gestos são semioses facilmente inseridas em nosso cotidiano, seja numa relação formal ou informal, sendo observáveis a partir do movimento do corpo, mãos, braços e a cabeça, que produz sentido no exprimir ou realizar algo. Goldin-Meadow e Alibali (2013, Trad Nossa, p. 258) destacam que «falantes em todas as culturas gesticulam enquanto falam»¹. Deste modo, McNeill (2000, Trad Nossa, p. 1) menciona os gestos como intrínsecos, já que, segundo o autor «se você assiste a uma pessoa falando, em quase todas as línguas e sob quase todas as circunstâncias, você verá o que aparenta ser uma compulsão para movimentar as mãos e os braços em conjunção com a fala»².

Há diferentes classificações gestuais apontadas em estudos à luz da abordagem multimodal, Kendon (1982) classificou os gestos a partir de cinco tipos: gesticulação, gestos preenchedores, emblemas, pantomimas e os sinais, que foram estudados a partir de quatro contínuos: gesto-fala, gesto-propriedades linguísticas, gesto-convenções e gesto-caráter semiótico. A gesticulação acontece no fluxo da fala, sendo realizada, geralmente, pelos movimentos das mãos, não possui propriedades linguísticas e não é convencional. Os gestos preenchedores ocupa um lugar da sentença, preenchendo um espaço gramatical no discurso, possui propriedades linguísticas, mas não é convencional. Os emblemas são gestos produzidos culturalmente na presença ou ausência da produção vocal, apresenta algumas propriedades linguísticas, sendo parcialmente convencionais. As pantomimas representam ações cotidianas, sendo realizada na ausência da fala. Não possuem propriedades linguísticas, nem caráter convencional. Os sinais são pertencentes de uma língua sinalizada, como das Comunidades surdas, surgem na ausência da fala e são totalmente convencionais.

¹ Speakers in all cultures gesture when they talk.

² If you watch someone speaking, in almost any language, and under nearly all circumstances, you will see what appears to be a compulsion to move the head, hands and arms in conjunction with speech.

Já McNeill (1992, 2006) propõem quatro gestos: icônicos, metafóricos, dêiticos e *beats* (ritmados). Os gestos icônicos representam imagens concretas de objetos ou ações. Os gestos metafóricos relacionam-se as imagens abstratas. Os gestos dêiticos têm o papel de indicar a localização de objetos/ações no espaço físico, podendo ser representados pelo gesto de apontar. Os *beats* (ritmados) funcionam como um marcador da produção da fala, as mãos movimentam-se no mesmo ritmo da fala. Segundo o autor, esses gestos devem ser pensados a partir da noção de dimensões gestuais, pois pode acontecer uma mescla entre os gestos, sugerindo iconicidade, metaforicidade, dêixis e entre outras características no mesmo gesto.

Estudos de Stam (2006) apontam que aprendizes de uma segunda língua gesticulam mais ao falarem a segunda língua em comparação aos momentos em que usam a primeira língua em contextos comunicativos. Em contrapartida, a pesquisa de Peixoto (2020) realizada com uma criança de cinco anos que tem a língua portuguesa do Brasil como L1 e a língua inglesa como L2 revelou que a gesticulação aconteceu de forma semelhante em termos quantitativos nas produções em inglês e nos enunciados orais em português. Os resultados da pesquisa de Peixoto (2020) mostraram diferentes gestos produzidos no uso de L1 e de L2, incluindo ritmados, icônicos e dêiticos, sendo estes predominantes.

Este trabalho favorecerá o mapeamento das contribuições dos usos dos gestos na aquisição da língua inglesa como L2, de forma a mapear seu uso e incidência no processo de ensino e aprendizagem.

Metodologia

Tipologia do Estudo

A pesquisa privilegiou um estudo bibliográfico de natureza qualitativa, pois foi executado um levantamento de pesquisas já realizadas sobre o tema gestos na aquisição da língua inglesa como L2 para uma análise exploratória e descritiva dos resultados dos trabalhos que contemplam como objeto de estudo essa temática. Mas, os dados coletados, além de descritos, foram quantificados para verificar a incidência dos gestos mais usados no processo de aquisição/aprendizagem da língua inglesa como L2.

Procedimento de coleta de dados e critérios de inclusão

Para a coleta de dados, foi realizada uma busca de artigos científicos nacionais e de internacionais, teses e dissertações que abordem o tema gestos na aquisição de língua inglesa

como segunda língua, nas bases eletrônicas de dados Eletronic Library Online- SciELO, Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Em todas as páginas eletrônicas das bases de dados, para pesquisar os artigos, teses e dissertações, utilizou-se a busca avançada, adotando os seguintes descritores na língua portuguesa e seus correspondentes em inglês: gestos, aquisição de segunda língua. Considerando a especificidade da temática, foi feita uma revisão sistemática da literatura abrangente sem recorte temporal diante da escassez de pesquisas sobre o tema. Adotamos como critério de inclusão, artigos completos publicados nos idiomas português e inglês em periódicos, teses e dissertações defendidas. A partir da leitura do título e do resumo/*abstract*, foram considerados para esta pesquisa, artigos que abordassem gestos na aquisição de língua inglesa como L2. Foram excluídos desta revisão, os artigos repetidos na base de dados, pesquisas que discutem gestos na aquisição de L1, bem como artigos de revisão da literatura.

Procedimentos e critérios para a análise de dados

Para a investigação dos gestos na aquisição da língua inglesa como L2 a partir do levantamento bibliográfico, seguimos as etapas:

1ª Etapa: Realizar a leitura dos artigos científicos, teses e dissertações encontrados em cada uma das bases de dados, a serem analisados e que foram selecionados a partir dos critérios de inclusão estabelecidos.

2ª Etapa: Identificar os gestos no uso da língua inglesa como L2 no processo de aquisição da linguagem a partir dos contextos interativos estudados em pesquisas nacionais e em internacionais. Adotamos para a análise as seguintes categorias: os tipos gestuais apresentados por Kendon (1982), incluindo gesticulação, gestos preenchedores, emblemas, pantomimas, as noções de dimensões gestuais propostas por McNeill (2002, 2006), considerando os gestos icônicos, metafóricos, dêiticos ou beats (ritmados); poderão surgir outras categorias a partir do levantamento bibliográfico.

3ª Etapa: Quantificar os gestos usados no uso da língua inglesa como L2 nos contextos de ensino e aprendizagem estudados em pesquisas nacionais e em internacionais.

Resultados e discussão dos dados

Para investigar os gestos na aquisição da língua inglesa como Segunda Língua de falantes nativos da língua portuguesa, realizamos uma revisão sistemática da literatura

nacional e internacional. A partir desse levantamento bibliográfico, inicialmente, encontramos dez (10) trabalhos, sendo oito (8) artigos científicos e duas (2) dissertações de mestrado. Esses trabalhos foram pré-selecionados para a leitura dos resumos de forma a serem avaliados se preenchiam os requisitos para serem incluídos no corpus deste trabalho para análise dos gestos em contextos de aquisição da língua inglesa como L2.

A partir das bases eletrônicas de dados pesquisadas, que foram mencionadas, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, encontramos duas (2) dissertações de mestrado, já no Google Acadêmico e no Portal de periódicos da CAPES, encontramos oito (8) artigos científicos, além das já mencionadas duas dissertações de mestrados, que também foram encontradas no Google Acadêmico, já que o portal é um compilado de outros portais.

Após a leitura dos resumos, cinco (5) dos dez (10) trabalhos pré-selecionados foram excluídos por não atenderem os critérios de inclusão. Os motivos diversos serão explanados mais adiante, restando assim cinco (5) trabalhos para compor o corpus de análise. Desses cinco trabalhos, analisaremos os gestos e identificaremos os mais incidentes na aquisição da língua inglesa como L2.

Em relação aos trabalhos excluídos da análise, mencionamos a pesquisa intitulada “Aquisição do inglês por uma criança em uma escola bilíngue” que apesar de seu título sugerir fazer parte da temática do nosso estudo, não foi incluída para a análise, pois a criança que foi participante do estudo já falava francês juntamente com o português, nesse caso o inglês seria a L3 e não a L2, como é o foco da pesquisa.

Já as pesquisas intituladas “Methodological reflections on gesture analysis in second language acquisition and bilingualism” e “Gestos e produções vocais: a fluência multimodal em aquisição da linguagem” tratavam o tema como uma revisão de literatura, trazendo reflexões metodológicas sobre os gestos na aquisição de uma segunda língua, mas não envolveram pesquisa de campo.

Uma outra pesquisa intitulada “Gesture as part of Second Language Acquisition for Turkish Learners (A Cross-cultural Repertoire of Gestures from Turkish, Russian, Spanish and Brazilian Cultures)” aborda o turco como a L2 e não a língua inglesa, fugindo assim da nossa pesquisa.

Por fim, o trabalho “Gestos manuais aplicados ao ensino de língua estrangeira: estratégias de produção de insumo compreensível” abordava o alemão como L2 e não a língua inglesa, fugindo também do eixo temático de nossa pesquisa.

Para a análise dos cinco trabalhos que foram incluídos, foi levado em consideração as classificações gestuais propostas por Kendon (1982), que considerou os gestos a partir de cinco tipos: gesticulação, gestos preenchedores, emblemas, pantomimas e os sinais, sendo estudados a partir de quatro contínuos: gesto-fala, gesto-propriedades linguísticas, gesto-convenções e gesto-caráter semiótico, conforme discutido neste artigo. Além disso, consideramos as dimensões gestuais propostas por McNeill (1992, 2006) que incorpora: icônicos, metafóricos, dêiticos e *beats* (ritmados).

Os trabalhos científicos incluídos na pesquisa foram: (i) “A contribuição dos gestos para a comunicação entre professor e aprendizes nas interações em inglês (L2)” de autoria de Santos dos Reis (2016) que estudou uma atividade oral (com duração de 5 minutos e 33 segundos) realizada numa escola de idiomas numa sala com 10 alunos com faixa etária entre 16 a 33 anos; (ii) “Gestos na aquisição da língua inglesa em contexto bilíngue : uma perspectiva multimodal” que foi um trabalho de dissertação de mestrado desenvolvido por Peixoto (2020) que teve como objetivo principal analisar a influência do gesto como recurso multimodal integrado aos processos de aquisição e desenvolvimento da língua inglesa como segunda língua em contexto bilíngue. Para isso, analisou vídeos de contexto de atividades pedagógicas e instrucionais livres, entre uma criança de 5 anos e sua mãe, ambas bilíngues. Esses vídeos foram registrados pela própria família em ambiente familiar em virtude da pandemia da COVID-19; (iii) O trabalho intitulado “O uso dos gestos e de outros recursos visuais na aula de língua inglesa no contexto do ensino remoto” de autoria de Souza Alves e Avelar Miranda (2022) que analisou uma vídeoaula retirada do canal do Youtube, *English with Patrícia*, com o tema pandemia da COVID-19, focalizando o uso de gestos em função do ensino da língua inglesa no contexto remoto; (iv) “Gestos que muito dizem: a comunicação não-verbal entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês)” de autoria Rodrigues (2010) que analisou fotografias e entrevistas de três professoras de língua inglesa de uma instituição de ensino particular, em três turmas de níveis diferentes; e por último, (v) “The Effect of Gestures on Second Language Memorisation by Young Children” de autoria de Tellier (2008) que consistiu em um estudo que se baseou em 2 grupos de até 10 crianças de idades entre 4 a 6 anos. Um grupo aprendeu 8 palavras novas da língua inglesa acompanhadas por gestos e o outro grupo acompanhado apenas pela imagem representando a palavra.

Os trabalhos acadêmicos mencionados acima trouxeram importantes considerações sobre os gestos e os seus usos dentro dos mais variados contextos educacionais.

Santos Dos Reis (2016) encontra, em seu trabalho, uma maior incidência da gesticulação, seguindo os preceitos de Kendon (1982). Embora a gesticulação tenha sido o gesto de maior incidência, o autor também consegue identificar as pantomimas, incluindo os gestos icônicos e os gestos emblemáticos no seu recorte de uma atividade oral, em uma turma de inglês como L2 de nível intermediário. Além disso, o autor observou o uso de 34 gestos por parte do professor investigado, indicando que, segundo Santos dos Reis, é possível afirmar que, na dialogia professor-alunos, os aprendizes esperam sinais de aprovação por parte do professor, que os concede a partir do monitoramento do desempenho dos aprendizes. Isso prova que, além do uso pedagógico, como por exemplo o de substituição de palavras, os gestos, nesse contexto, foram utilizados como pistas de uma possível aprovação ou reprovação do processo aprendizagem da L2.

Peixoto (2020) encontrou uma maior incidência dos gestos dêiticos em comparação com os gestos ritmados e icônicos no uso da língua inglesa como L2 e da língua portuguesa como L1 em contexto bilíngue. De forma abrangente, os gestos tiveram o papel de organizadores linguísticos e contribuíram para a fluência da fala. Peixoto (2020) corrobora com essa ideia do papel dos gestos a afirmar que os gestos ampliam o desenvolvimento sintático e lexical, auxiliam no processo de criação de significado e melhoram a comunicação, compensando as dificuldades de vocabulário.

Souza Alves e Avelar Miranda (2022), ao analisar uma vídeoaula do Youtube, apontam uma maior incidência dos gestos icônicos, uma vez que o seu uso está atrelado a um recurso importante para a compreensão do vocabulário a ser aprendido. Os professores não tão convencionais, como dito pelos autores, são os professores que gravam vídeoaulas para o Youtube, e exploram conscientemente os gestos com o objetivo de encenar ou moldar vocábulos, facilitando a memorização. Como bem exemplificam Souza Alves e Avelar Miranda (2022), ao dizer que a utilização de recursos visuais, tais como gestos e cores, constituem mecanismos relevantes no ensino de inglês como língua estrangeira, de modo que os alunos visualizem a língua em ação e memorizem com mais facilidade palavras e estruturas.

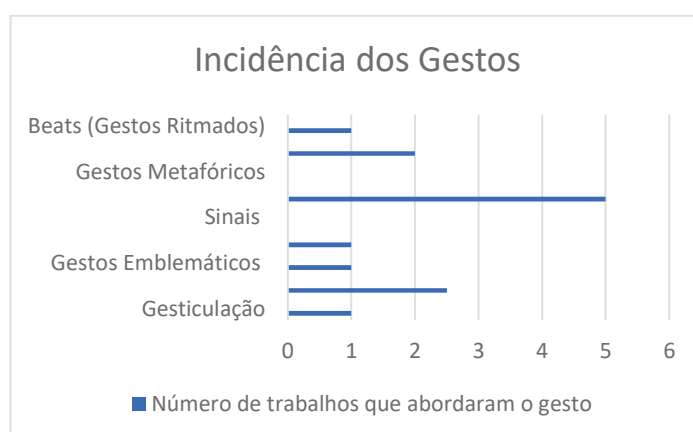
Já Rodrigues (2010) estudou fotografias e realizou entrevistas com três professoras de forma a identificar se há ou não o uso dos gestos em sua prática docente. De forma unânime, as professoras utilizam os gestos e destacam a maior incidência dos gestos icônicos, além de mencionar também o uso dos gestos dêiticos. Rodrigues (2010) justifica essa incidência ao afirmar que a linguagem corporal é um elemento facilitador da interação professor-aluno e em se tratando da L2, a linguagem corporal docente pode ajudar o aluno a “traduzir” a mensagem enviada, familiarizando-o com o novo idioma.

Por fim, Tellier (2008) realiza um estudo com 2 grupos de até 10 crianças, um grupo aprendeu 8 novos vocábulos na língua inglesa juntamente com o uso dos gestos icônicos e o outro grupo aprendeu os mesmos vocábulos na língua inglesa sem o uso dos gestos, apenas com o uso de imagens. Os vocabulários escolhidos foram: *'house', 'swim', 'cry', 'snake', 'book', 'rabbit', 'scissors' and 'finger'*. Corroborando com a hipótese do autor, o grupo que aprendeu os vocábulos com o uso dos gestos, conseguiu memorizar melhor o seu significado e aplicar nas 3 avaliações propostas no estudo. Como sintetiza Tellier (2008, Trad Nossa, p. 9), «parece que, quando os gestos são reproduzidos e atuam uma modalidade motora, eles têm um forte impacto na memorização do que se comparado às fotos (modalidade visual)»³.

Em todos esses trabalhos mencionados, é possível identificar e quantificar os tipos de gestos utilizados pelos professores de língua inglesa em suas práticas de ensino, seja presencial ou remota, pela família nas suas atividades pedagógicas e instrucionais para uma criança aprendendo a língua inglesa ou como em um exemplo dos artigos analisados, por 3 professores diferentes que participaram de entrevistas e falaram sobre o uso dos gestos em sala de aula e como isso os ajudou, além dos alunos que, embora não foram o foco da pesquisa e não foram analisados pelas pesquisas, sabe-se que também se beneficiam muito com os gestos que eles mesmo produzem na sala de aula.

Em relação à incidência dos gestos nas pesquisas que abordaram essa modalidade da linguagem no processo de aquisição da língua inglesa como L2, o gráfico abaixo apresentará esse resultado.

Figura 1 - Quadro da incidência dos gestos



Fonte: os autores

³ «It appears that when gestures are re-produced and act as a motor modality, they have a stronger impact on memorisation than pictures (a visual modality).»

Com base nos cinco trabalhos encontrados, percebe-se que os gestos icônicos foram encontrados em todos os trabalhos estudados. Nota-se também que as tipologias gestuais se misturam, visto que no gráfico e nos trabalhos, são expostas as nomenclaturas tanto de Kendon (1982), incluindo gesticulação, gestos preenchedores, emblemas e pantomimas e os sinais, quanto por McNeill (2002, 2006), considerando os gestos icônicos, metafóricos, dêiticos e *beats* (ritmados). Nos artigos analisados, não foi identificada nenhuma outra classificação gestual.

Partindo para a análise, os gestos icônicos aparecem em todos os trabalhos analisados e com uma maior incidência em relação às demais tipologias gestuais, contabilizando um quantitativo de ocorrência nos cinco trabalhos que compuseram o *corpus*. Talvez essa maior incidência seja justificada pelo papel dos gestos icônicos que representam imagens concretas de objetos ou ações, sendo amplamente usados por professores de língua inglesa como L2 para evitar o uso do português ou qualquer outra L1 no ambiente ensino da Segunda Língua. Ou seja, ao apresentar novos vocabulários ou fazer alusão a algum conceito concreto e existente, os gestos icônicos foram os mais incidentes.

Na sequência, os gestos dêiticos tiveram também uma alta produção. Segundo McNeill (1992, 2006), os gestos dêiticos têm o papel de indicar a localização de objetos/ações no espaço físico, podendo ser representados pelo gesto de apontar. Este gesto dêitico também uma estratégia muito utilizada pelos professores e instrutores de ensino para evitar o uso da L1 nas salas de aula, visto que em diversas aulas é necessário apontar a localização de algo, como por exemplo aulas que tratem das preposições em inglês (*In, On, At*) ou aulas que tratem de direções em inglês (*Across from, Next to, In Between*).

Por último, temos as pantomimas, gestos emblemáticos e a gesticulação que tiveram a ocorrência em 1 trabalho científico cada. As pantomimas representam ações cotidianas, sendo realizada na ausência da fala. No estudo Santos dos Reis (2016), a pantomima foi encontrada numa atividade em que o aluno teria que fazer uma mímica para que o outro adivinhasse qual animal ele estava falando. Os emblemas, que segundo Kendon (1982), são gestos produzidos culturalmente na presença ou ausência da fala. Na análise das pesquisas Santos dos Reis (2016), Peixoto (2020), Souza Alves; Avelar Miranda (2022), Rodrigues (2010) e Tellier (2008), foi observado tanto a presença como ausência da fala, sendo realizado especialmente para confirmar ou negar algo, como por exemplo afirmar que entendeu o assunto da aula ou que também não entendeu. Também visto pelo prisma do professor, ao avaliar a produção do aluno como certo ou errado. A gesticulação envolve, conforme caracteriza Kendon (1982),

como um movimento que acontece no fluxo da fala, realizada, geralmente, pelos movimentos das mãos. Como visto nos estudos de Santos Dos Reis (2016) e Souza Alves; Avelar Miranda (2022), esses gestos aconteceram no decorrer das explicações orais nas aulas e tiveram um papel importante de promover a fluência da fala.

Considerações finais

Os gestos no processo de ensino do inglês como L2 revelam um olhar crítico sobre seus usos no contexto educacional. Observar a incidência desses usos foi um dos objetivos desta pesquisa, observando a partir de estudos nacionais e de internacionais quais são os mais incidentes, seus usos em sala de aula e analisando como interagem culturalmente.

Perceber os gestos icônicos como os gestos mais incidentes no *corpus* analisado, sendo encontrado em todas as pesquisas pode nos levar a crer que esses gestos tenham um significado maior no contexto de ensino de língua inglesa como L2 no que diz respeito ao auxílio que o uso desses gestos provê aos estudantes e especialmente aos professores, quando precisam evitar o uso da L1 nesse ambiente de ensino, forçando assim uma situação de uso da língua mais real.

Nesse sentido, perceber qual o gesto que pode ser mais benéfico no contexto sala de aula, é uma atividade que pode beneficiar não apenas o trabalho do professor, mas principalmente o do aluno que tem receio de ir para uma sala de aula de inglês por crer não conseguir entender ou se expressar na língua alvo, principalmente no contexto de escola de idiomas, onde o ambiente é restrito ao uso do inglês.

Sendo assim, a aplicação dos conceitos estudados é de suma importância para a interação professor-aluno em sala de aula, instigando assim a necessidade do professor de uma L2 Inglês estar sempre repensando a sua prática, se atualizando em relação aos gestos que ele utiliza e qual entender seus papéis no processo de ensino e aprendizagem de uma L2, sua contribuição e o impacto que pode ocasionar para seu aluno e para o professor em sua sala.

Diante da revisão sistemática da literatura, constatou uma escassez em estudos sobre o tema “gestos na aquisição de L2”. Mediante ao quase insuficiente número de artigos científicos, teses e dissertações encontradas, instiga-se pesquisadores a investigarem mais sobre gestos na aquisição da Segunda Língua, suas influências e seus papéis, afinal, tendo em vista os conceitos que foram trazidos pela pesquisa, fica claro que o professor deve integrar a linguagem gestual ao seu ambiente de trabalho, pois além de evitar o uso da L1, faz com que

estudantes iniciantes se sintam mais à vontade de se expressar, visto que eles não dominam totalmente a língua alvo.

Esperamos que os resultados encontrados contribuam para o entendimento dos gestos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa como L2, bem como para aprofundar os estudos sobre gestos e aquisição de segunda língua no campo das Ciências da Linguagem, beneficiando as áreas da Linguística Aplicada e da Educação. Os resultados poderão ainda ser aplicados em cursos de formação de professores de línguas, de forma que os gestos sejam incorporados de forma mais consciente e fundamentada em favor ao processo de ensino e aprendizagem em contexto educacional.

Referências bibliográficas

- CAVALCANTE, M. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. *Linguagem & Ensino*, UCPel, v. 21, p. 1-31, 2018.
- GOLDIN-MEADOW, S.; ALIBALI, M. Gesture's role in speaking, learning, and creating language. *Annual Review of Psychology*, vol. 64, 2013. p. 257-283.
- FONTE, R. et al. A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. In: RÊGO BARROS, I. et al. *Aquisição, desvios e práticas de linguagem*. Curitiba: Editora CRV, p. 11-26, 2014.
- FONTE, R.; CAVALCANTE, M. C. B. Abordagem multimodal da linguagem: contribuições à clínica fonoaudiológica. In: Montenegro, C; Rêgo Barros, I; Azevedo, N. (Orgs.). *Fonoaudiologia e Linguística: teoria e prática*. Curitiba: Appris, 2016, v. 1, p. 205-225.
- FONTE, R.; BARROS, I. B. R.; CAVALCANTE, M. C. B. Perspectiva enunciativa-multimodal nos estudos sobre aquisição e transtornos de linguagem. In: Cavalcante, Marianne Carvalho Bezerra; Barros, Isabela Barbosa do Rêgo. (Org.). *Linguagem: Aquisição da Fala e da Escrita*. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2021, v. 1, p. 197-228.
- KENDON, A. *The study of gesture: some remarks on its history*. *Recherchessémiotiques/semiotic inquiry* 2, p.45-62, 1982.
- _____. Language and gesture: unity or duality? In: MCNEILL (ed.) *Language and gesture*, Cambridge University Press, p.47-63, 2000.
- _____. Reflections on the "gesture-first" hypothesis of language origins. *Psychon micBulletin & Review*, v.24, n1, p. 163–170, 2016.
- LAVER, J.; BECK, Unifying principles in the description of voice, posture and gesture. In: CAVE, C.; GUAITELLA, I. *Interations et comportement multimodaux dans la communication*. Paris, L'Harmattan, 2001.
- MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*. v.92, n.3, p. 350-371, 1985.
- MCNEILL, D. *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1992, p. 409.
- _____. Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.). *Language and Gesture*. Cambridge: CUP, p. 1-10, 2000.

- _____. Gesture: A Psycholinguistic Approach. In: *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Elsevier. p. 1-15, 2006.
- PEIXOTO, S., SANTANA, A. P. et al. *O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez. Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 13, n. 2, 2008. p. 297-306.
- PEIXOTO, Simone Frye. *Gestos na aquisição da língua inglesa em contexto bilíngue: uma perspectiva multimodal*. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, 2020.
- SANTOS DOS REIS, Felipe. *A contribuição dos gestos para a comunicação entre professor e aprendizes nas interações em inglês (L2)*. Revista Investigações, [S. l.], p. 123-153, 10 out. 2016. Web.
- SOUZA ALVES, C., & AVELAR MIRANDA, M. (2022). *O uso dos gestos e de outros recursos visuais na aula de língua inglesa no contexto do ensino remoto*. fólio - Revista De Letras, 13(2). https://doi.org/10.22481/folio.v13i2.9482_
- STAM, G. (2006). Thinking for speaking about motion: L1 and L2 speech and gesture. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/IRAL.2006.006>, Acesso: 23 jun 2020.
- TELLIER, Marion. *The Effect of Gestures on Second Language Memorisation by Young Children*. Gesture 8.2 (2008): 219-35. Web.

Os gestos em interação atípica Uma revisão sistemática da literatura

WILLIAM BERG LIMA DA SILVA*

RENATA FONSECA LIMA DA FONTE*

MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE**

Introdução

Os seres humanos possuem um sistema sofisticado de comunicação, o que nos diferencia dos demais animais. Para isso acontecer, como se sabe, utilizamos diferentes semioses carregadas de significados, de forma a permitir trocas enunciativas com outros interlocutores. Em muitos estudos, quando pesquisadores se debruçam para analisar essa habilidade, a comunicação humana muitas vezes é analisada apenas pela produção da fala, deixando-se escapar o gesto, o olhar, a expressão facial e corporal etc. os quais também são bastante relevantes.

Pensando na modalidade gestual, em vários momentos da vida cotidiana, utilizamos as diferentes partes do corpo com movimentos que podem significar algo para um parceiro enunciativo – da infância até a vida adulta dá-se para ver tal contemplação. Os gestos são estudados por pesquisadores que apresentam diferentes considerações sobre eles, podendo ser contemplados tanto linguísticos como pré-linguísticos. Contudo, o pesquisador Adam Kendon, à luz da perspectiva multimodal, nos apresenta os gestos enquanto elementos linguísticos, por possuir matriz cognitiva. Kendon foi um dos pioneiros a trazer tal discussão sobre o estatuto linguístico dos gestos. Segundo o autor, a linguagem evolui, gradativamente, nas modalidades oral-auditiva e cinestésica, sem acontecer precedência de uma modalidade sobre a outra. (Kendon, 2016). Desse modo, os gestos acompanham o percurso linguístico das pessoas durante toda sua vida.

Para McNeill (1985, 2002), a palavra gesto abrange uma variedade de movimentos comunicativos, principalmente, mas nem sempre os de mãos e braços. Desse modo, para definir gesto, McNeill (2000) afirma que é preciso considerá-lo no plural, já que há diversos movimentos incluídos na modalidade gestual da linguagem.

De acordo com Goldin-Meadow (2009), os gestos são atos comunicativos livres para tomar formas que a fala não pode assumir, ou, para crianças nos primeiros estágios de

* Professores da Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

** Professora da Universidade Federal da Paraíba, Brasil

aquisição, formas que elas ainda não conseguem articular no discurso. Em um momento do desenvolvimento em que as crianças são limitadas ao que conseguem dizer, os gestos oferecem um caminho adicional de expressão, expandindo a gama de ideias que elas são capazes de expressar. Pensando nisso, não se detendo na aquisição de linguagem, os gestos podem contribuir para os demais públicos: jovens e adultos, principalmente aos que apresentam particularidades.

Sobre isso, refletindo no contexto atípico, os gestos contribuem para o entendimento da linguagem de pessoas que estão em condição específica. As pessoas atípicas ou neurodivergentes, cujo desenvolvimento neurológico ou intelectual é atípico, são assim chamadas porque se diferem do que é considerado padrão. Diante disso, existem as seguintes nomenclaturas conhecidas na literatura: Transtorno do Espectro Autista (TEA); Síndrome de Down; Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); Cegueira; Surdez; Gagueira; Afasia, entre outros.

Somado a isso, adotamos a perspectiva multimodal da linguagem enquanto norteadora das nossas considerações por ser uma perspectiva teórica significativamente ampla e bem difundida na academia. A multimodalidade é adotada por diferentes vertentes do campo linguístico tais como: linguística textual, aquisição de linguagem, entre outros. No âmbito da aquisição da linguagem, que tanto nos interessa devido sua tese, ela surge enquanto uma proposta de análise das modalidades de uso da língua com vistas ao entendimento dessas semioses. Ela compreende os elementos de uso da língua enquanto uma matriz única de significação. Esta tese é defendida por teóricos (inter)nacionais. Kendon (1982, 2000, 2016), McNeill (1985, 1992, 2000), Butcher; Goldin-Meadow (2000) são referências internacionais no assunto, enquanto que, no domínio nacional, Fonte *et al* (2014), Fonte e Cavalcante (2016), Cavalcante (2018), Fonte (2011), Ávila-Nóbrega (2010) ampliam as discussões por meio de diferentes análises. Outrossim, a perspectiva multimodal, na aquisição da linguagem, está relacionada à coatuação dos artefatos da língua (fala, gesto, olhar, expressão facial) que privilegiam a interação, conforme defendem Almeida e Cavalcante (2017).

Tendo em vista que existem muitos trabalhos sobre a modalidade gestual, e que sua difusão é vasta, esta pesquisa teve por objetivo realizar um mapeamento sistemático de artigos científicos acerca dos gestos em contexto de interações com sujeitos atípicos entre 2012 e 2024. Mais especificamente, buscamos compreender de que forma os artigos científicos contemplados abordam os gestos diante das diferentes interações estabelecidas, bem como verificar a qual especificidade os gestos são correlacionados e verificar o cenário de ocorrência dos gestos (clínico, hospitalar, escolar, etc.) nos artigos científicos.

A investigação sobre os gestos em contextos de interações atípicas em artigos científicos auxiliou na compreensão de como estão sendo desenvolvidos os estudos acerca dos gestos entre 2012 e 2024, tendo em vista que este é um tema abordado em diferentes trabalhos acadêmicos.

Ainda sobre os gestos, algumas questões conduziram esta pesquisa: De que forma os trabalhos acadêmicos retratam os gestos em contextos de interação atípica? Quais especificidades aparecem junto aos gestos? Em qual cenário os gestos estão contextualizados?

Nas próximas seções encontram-se: (i) o referencial teórico, em que trata-se a temática de forma mais aprofundada; (ii) os caminhos metodológicos, nos quais explicamos o procedimento adotado para levantamento do *corpus*; (iii) análise e discussão dos dados, apresentando informações sobre os artigos científicos pesquisados; (iv) as considerações finais, de maneira a destacar os resultados encontrados a partir da nossa análise, oferece-nos informações que possibilitam a execução de um panorama das inclinações das pesquisas sobre o tema.

A gestualidade junto a multimodalidade

A perspectiva multimodal da linguagem destaca as modalidades de uso da língua(gem) – gesto, fala, olhar, expressão facial – como elementos semióticos indissociáveis, com os quais podemos fazer uma análise holística dessas instâncias. Não só isso, essas modalidades compõem uma matriz única de significação, como é defendido por Kendon (1982, 2000, 2009, 2016), McNeill (1992, 2000), Butcher; Goldin-Meadow (2000), Fonte (2011), Fonte *et al* (2014), Fonte e Cavalcante (2016), Cavalcante (2018), entre outros pesquisadores. Perante o exposto, essa premissa faz-se frequente em vários estudos que concedem ao gesto papel de copartícipe no enunciado. Por isso, considerando que os estudos gestuais são *lócus* desta pesquisa, é relevante ampliarmos as discussões sobre o gesto e sua tipologia.

Partindo da premissa de que os gestos são constituintes de uma matriz cognitiva, à luz da multimodalidade, os gestos acompanham o percurso da vida do ser humano. O pesquisador Adam Kendon, em seus estudos sobre os gestos, criou um contínuo tipológico gestual, classificando-os em gesticulação, gestos preenchedores, emblemas, pantomimas e sinais. A fim de apresentar suas respectivas definições, conforme o quadro explicativo a seguir.

Quadro 1 - Contínuo tipológico gestual de Adam Kendon

	DEFINIÇÃO	CARACTERÍSTICAS
GESTICULAÇÃO	É usada no fluxo de fala sem previsibilidade, ou seja, é um ato individual das mãos.	Presença obrigatória de fala; Ausência de propriedades linguísticas.
GESTOS PREENCHEDORES	É um gesto que ocupa um lugar na sentença, preenchendo um espaço gramatical.	Ausência obrigatória de fala; presença de propriedades linguísticas; não convencional.
EMBLEMAS	São usados culturalmente, como, por exemplo, o gesto de “ok”.	Presença opcional de fala; Presença de algumas propriedades linguísticas; parcialmente convencional.
PANTOMIMAS	É usada sem o fluxo de fala, são representações de ações cotidianas.	Ausência obrigatória de fala; ausência de propriedades linguísticas; não convencional.
SINAIS	São os sinais de uma língua sinalizada.	Ausência obrigatória de fala; presença de propriedades linguísticas; totalmente convencional.

Fonte: Kendon (1988, apud Cavalcante, 2018. p.09)

Subsequente aos trabalhos publicados por Adam Kendon (1982; 1988), David McNeill (1992; 2006) sistematizou o contínuo gestual e ampliou as discussões, abordando as dimensões gestuais da gesticulação, categorizando-os em icônicas, metafóricas, dêiticas e *beats* (ritmados). O pesquisador adotou o termo “dimensão”, pois podem coexistir diferentes papéis em uma mesma configuração gestual.

O quadro a seguir apresenta as definições das dimensões gestuais de David McNeill.

Quadro 2 - Dimensões gestuais propostas por McNeill (1992; 2006)

	DEFINIÇÃO
GESTOS ICÔNICOS	Estão estreitamente ligados ao discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito, delineiam formas de objetos ou ações, estabelecendo com o referente uma relação de metonímia, por exemplo, quando uma pessoa demonstra um objeto físico usando as mãos para mostrar seu tamanho.
GESTOS DÊITICOS	São os demonstrativos ou direcionais, geralmente acompanham as palavras como “aqui”, “lá”, “isto”, “eu” e “você”, pode ser representado pelos movimentos de apontar.

GESTOS METAFÓRICOS	São parecidos em sua superfície com os gestos icônicos, contudo, possuem a particularidade de referirem expressões abstratas, por exemplo, configuração da mão em cacho, fechado, aberto ou semiaberto, ao produzir expressões no discurso em que se quer dar ênfase, por exemplo quando o falante faz referência à “aquisição da linguagem” e apresenta a mão nessa configuração, como se quisesse demonstrar com o gesto a noção de aquisição da linguagem.
GESTOS RITMADOS	São nomeados assim porque aparecem como o tempo da batida musical; as mãos se movem no mesmo ritmo da pulsação da fala, marcando, por exemplo, mudanças no discurso, ou realçando um determinado momento do discurso.

Fonte: McNeill (1992. apud CAVALCANTE, 2018. p.10)

A funcionalidade dos gestos encontra-se em seus papéis, uma vez que, dentro do contexto atípico, toda configuração pode ser ressignificada e, a partir daí, os gestos tornam-se como constituintes do enunciado. Sabe-se que há um certo estigma com as pessoas atípicas, muitas vezes sendo “taxadas” como incapazes de se enunciar (a depender da sua especificidade) pelos recursos semióticos da língua. Por isso, estudar sobre os gestos, à luz da perspectiva multimodal, outorgou-nos a direcionarmos novos olhares para os sujeitos atípicos.

Caminhos metodológicos

Os caminhos metodológicos que conduziram esta pesquisa consistiram em realizar um mapeamento sistemático de artigos científicos sobre os gestos em contexto de interações atípicas, compreendendo sua abordagem e verificando as especificidades correlacionadas aos gestos.

A pesquisa privilegiou um estudo de natureza qualitativa, justamente por possibilitar a contemplação de significados, motivos, crenças, valores, para a pesquisa bibliográfica conforme orienta Triviños (2010). Esse tipo de pesquisa tem como fonte livros, dissertações, teses, e artigos científicos – como no caso deste estudo.

Para a coleta de dados, realizámos uma busca de artigos científicos nacionais e internacionais que abordaram o tema gestos em contexto de interações atípicas, nas bases eletrônicas de dados SciELO – Scientific Electronic Library Online, Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico e em sites específicos sobre, como o International Society for Gesture Studies, e laboratório de determinados autores: researchgate.net, de Adam Kendon, o Goldin-Meadow Laboratory e McNeill lab.

Em todas as páginas eletrônicas das bases de dados utilizámos a busca avançada (*advanced search*), adotando os seguintes descritores em português, inglês e espanhol para pesquisar os artigos científicos: gestos (*gesture; gesto*), multimodalidade (*multimodality; multimodalidad*), interação (*interaction; interacción*), sujeito atípico (*atypical subject; sujeto atípico*).

Para formação do *corpus*, seguimos os seguintes critérios para inclusão ou exclusão dos artigos científicos:

1a etapa: artigos que tratassem do gesto em contexto de interação atípica;

2a etapa: como critério de inclusão, foram considerados artigos completos publicados em português, inglês e espanhol. Para isso, foram selecionados para esta pesquisa os trabalhos que abordaram o referido tema a partir da leitura do título e resumo simples;

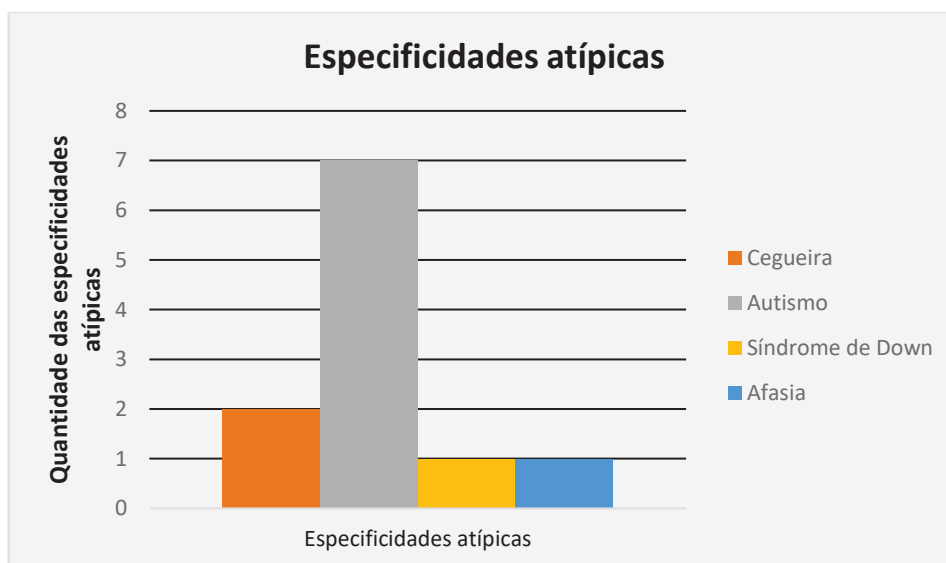
3a etapa: como critério de exclusão, foram excluídos desta revisão os artigos repetidos nas bases de dados e que fugiam da discussão do tema.

Além disso, durante a busca de artigos científicos, observámos que, para realizar um panorama completo, estipulámos um recorte temporal de 2012 até 2024 para composição do *corpus*, assim como buscámos artigos científicos até a quinta página de cada base de dados.

Análise e discussão dos dados

Nesta secção serão analisados os artigos científicos levantados nos *sites* de buscas a fim de realizarmos um mapeamento dos estudos sobre os gestos em contexto de interações com sujeitos atípicos. De um total de dezesseis artigos científicos, analisamos onze deles, dos quais cinco foram retirados a partir dos critérios de exclusão estabelecidos na metodologia. Além disso, verificamos a abordagem dos gestos nos trabalhos analisados e verificamos o cenário de ocorrência dos gestos.

Para melhor empreender as discussões e interpretações dos dados foram criados alguns gráficos que mostram informações equivalentes aos tipos de gestos identificados, às especificidades tratadas nos artigos científicos, à localidade de publicação entre outros.

Figura 1 - Quantitativo de artigos científicos a partir das especificidades atípicas

Fonte: elaboração própria (2024)

Partindo do pressuposto de que a perspectiva multimodal da linguagem norteou os trabalhos analisados, verificamos os trabalhos que dialogam com as concepções de gestos convergentes mediante as especificidades atípicas identificadas. Conforme o gráfico, podemos observar que os trabalhos com sujeitos autistas foram os mais incidentes, com um total de sete artigos científicos, seguido por dois trabalhos com a atipicidade cegueira; um com Síndrome de Down; e outro com afasia.

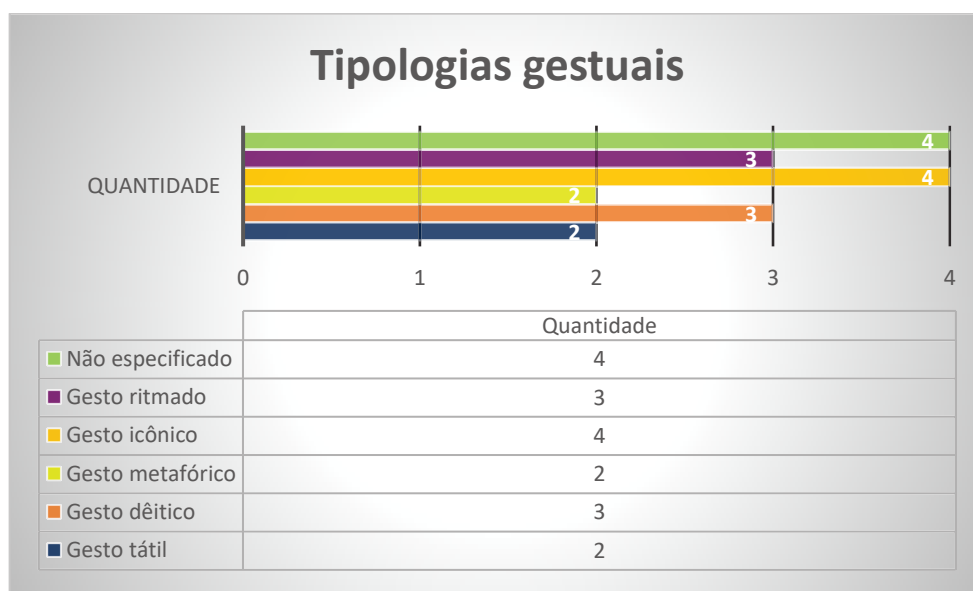
Os trabalhos de Oliveira e Fonte (2023), Fonte e Silva (2021), Ye *et al* (2021), Valle, Chenausky e Tager-flusberg (2021), Mishra *et al* (2021), Doak (2019) e Hubbard *et al* (2012) estudaram os gestos na atipicidade autista, apresentando-os enquanto um elemento multimodal repleto de significado e como constituinte da linguagem dos sujeitos. Com exceção do trabalho de Valle, Chenausky e Tager-flusberg (2021), os quais trouxeram sujeitos crianças e adolescentes, os demais investigaram a linguagem de crianças com Transtorno do Espectro Autismo (TEA). Em um diálogo comum, os trabalhos supracitados relacionam os gestos como um dos aspectos centrais do desenvolvimento da linguagem, bem como uma semiose coatuante na fala dos sujeitos autistas, com a atenuante de que essa semiose, além de representar um significado, ela ratifica a tese de que o funcionamento da linguagem é multimodal, como é bem defendido por Fonte (2011).

Os trabalhos de Fonte (2022) e de Peltokorpi *et al* (2022) consideraram como participantes, crianças cegas, para investigação de suas linguagens. Nos estudos, os autores

propõem discussões não apenas sobre o gesto e a fala, mas também sobre o olhar/toque, realizando uma análise triádica dessas semioses. Adicionando ainda mais informações, ambos trabalhos trazem a concepção da atenção conjunta, tendo em vista que, na análise dos dados, os gestos eliciam atenção conjunta, cuja definição é compreendida como interações sociais que acontecem entre parceiros interativos e esses prestam mutuamente a atenção a um foco (ou terceiro elemento) no momento da interação (Tomasello, 2019).

Por outro lado, o estudo de Dávila e Suárez (2021) e de Cavalcanti, Malhoit e Fonte (2020) apresenta discussões particulares sobre Síndrome de Down e Afasia, respectivamente, não se esquecendo da multimodalidade. No trabalho de Dávila e Suárez (2021), os autores apoiam-se na ideia de Butcher e Goldin-Meadow (2000), destacando a ideia de que o gesto é gradual, análogo e global; junto à produção da fala, ambas modalidades podem expressar diferentes tipos de informação, e, por isso, «formam um sistema de comunicação integrado que serve para a expressão linguística e para a identificação de referentes» (Dávila; Suárez, 2021, p. 109). Sobre afasia, Cavalcanti, Malhoit e Fonte (2020), a partir da perspectiva multimodal, revelaram que os gestos, em sujeitos com essa especificidade, pode expor diferentes papéis, dentre eles: os gestos «promovem a emergência da linguagem oral e a fluência da fala, bem como contribuem para a reorganização linguística» (p. 05).

Figura 2 - Quantidade dos gestos a partir de suas tipologias



Fonte: elaboração própria (2024)

No que tange às tipologias gestuais identificadas nos artigos científicos, houve diferentes tipos abordados situados, ora como análise de dados, ora como definição teórica. Dos onze trabalhos vistos, quatro deles não especificaram a tipologia gestual, destacaram apenas uma definição dos gestos. Cavalcanti, Malhoit e Fonte (2020), Ye *et al* (2021), Valle, Chenausky e Tager-flusberg (2021) e Mishra *et al* (2021) mostraram os gestos, a partir da multimodalidade, como aqueles que promovem a linguagem oral e sua fluência, além de contribuir para a organização linguística.

Por se tratar de estudos com a especificidade cegueira, os trabalhos de Fonte (2022) e de Peltokorpi *et al* (2022) tratam os gestos por uma outra ótica. Nos trabalhos, vemos discussões como gesto tátil, já que o toque é uma modalidade semiótica que auxilia na linguagem dos sujeitos cegos. Ainda sobre isso, eles falam que o gesto de tocar explora o foco atencional entre os pares. Por mais que esse tipo de gesto não esteja vinculado ao contínuo de Kendon (1982) ou às dimensões gestuais de McNeill (2000), ele relaciona-se ao gesto dêitico pelo cunho espacial e indicador de objeto ou parte do corpo.

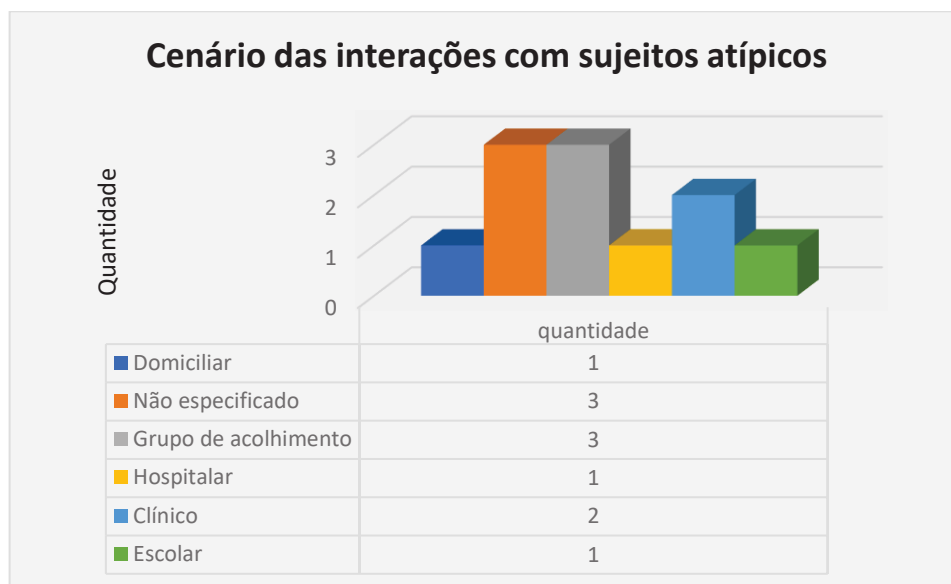
O gesto dêitico, encontrado nos trabalhos de Oliveira e Fonte (2023) e Fonte e Silva (2021), serviu para análise da linguagem de uma criança autista. O gesto citado é definido como aquele que implica a localização de entidades e ações no espaço diante a um ponto de referência. McNeill (2006) diz que o gesto dêitico é configurado por um dedo ‘indicador’ estendido, mas quase toda parte do corpo extensível por ser utilizado, como o queixo, a cabeça, a perna.

Os gestos icônicos, os quais estão estreitamente ligados ao discurso, são conhecidos por delinear formas de objetos ou ações durante uma troca semiótica entre parceiros enunciativos. Nas pesquisas de Doak (2019) e Hubbard *et al* (2012), os autores utilizam os gestos icônicos como categoria de análise de dados, os quais serviram como pistas semióticas para constituir a linguagem dos sujeitos atípicos.

Outrossim, como forma de apresentação e/ou definição, o trabalho de Dávila e Suárez (2021) e de Hubbard *et al* (2012) falam dos gestos dêitico, ritmado, icônico e metafórico. O trabalho de Dávila e Suárez (2021) faz menção das quatro dimensões gestuais proposta por McNeill (2006). Tratou-se de um estudo com sujeito com Síndrome de Down em que, na investigação, foram observadas as aparições dos gestos durante a interação com o sujeito em questão. Não houve definição, mas sim uma tabela com o quantitativo de incidência dos gestos utilizados pelo sujeito. Da mesma forma, o mesmo aconteceu com o trabalho de Hubbard *et al* (2012), porém com maior incidência do gesto ritmado. Os autores não definiram, apenas apresentaram em uma tabela com o quantitativo da incidência do gesto ritmado.

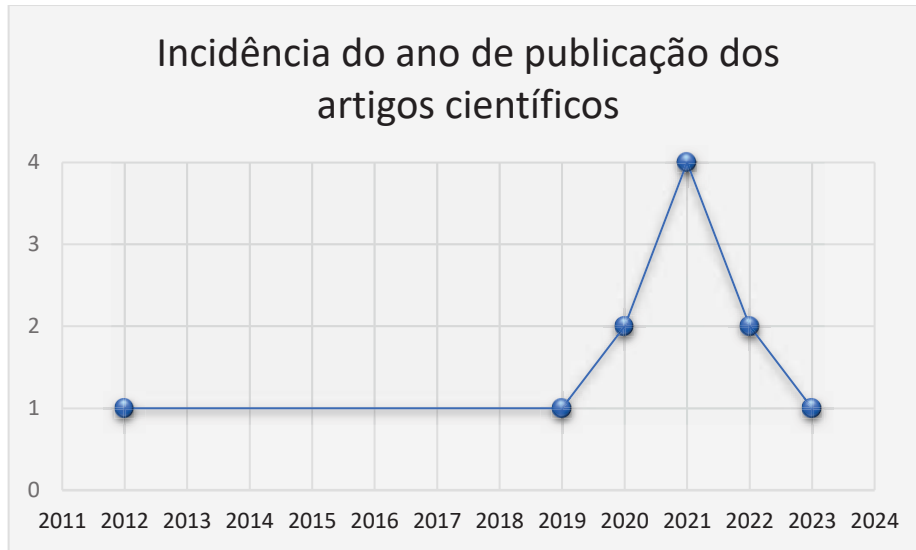
Outro ponto analisado nesta pesquisa foi o cenário de ocorrência das pesquisas analisadas.

Figura 3 - Cenário das interações com sujeitos atípicos identificada nos artigos científicos



Fonte: elaboração própria (2024)

Sabe-se que o local de investigação é algo relevante, justamente por mostrar-nos o contexto em que ocorreu a análise dos gestos a partir das trocas semióticas com os sujeitos e seus interlocutores. Diante disso, conforme o gráfico, vê-se que o local não especificado esteve presente em três trabalhos, uma vez que os autores não divulgaram onde a pesquisa ocorreu. O cenário de grupo de acolhimento foi lócus de pesquisa em três artigos científicos, seguido pelo cenário clínico com dois artigos científicos. Não obstante, foi identificado o cenário domiciliar, hospitalar e escolar. Os cenários podem nos revelar que os gestos podem ocorrer em qualquer situação ou local, e, por isso, devemos ficar atentos às suas ocorrências. Com isso, é possível acolher sujeitos atípicos em diferentes cenários.

Figura 4 - Incidência do ano de publicação dos artigos científicos

Fonte: elaboração própria (2024)

No quesito ano de publicação, as pesquisas levantadas estudadas se distanciam entre uma estabilização, aumento e queda. Considerando o intervalo de 2012 até 2024 de publicação, podemos ver que de 2012 para cá não houve um crescimento significativo de trabalhos que abordam os gestos em contexto de interações com sujeitos atípicos. Observa-se, inicialmente, que entre 2012 e 2019 há uma constância no quesito de publicações. Nesses oito anos especificamente ocorreram apenas uma publicação em cada ano. Já entre 2020 e 2023 houve um aumento com quatro publicações em 2021 comparado ao ano de 2020, seguido de duas quedas com duas publicações no ano de 2022 e uma no ano de 2023 até chegar a zero no ano de 2024. Contudo, vê-se que nos últimos quatro anos aconteceu um maior interesse por parte dos pesquisadores sobre o tema, o qual permanece sendo primordial para a promoção das pessoas com alguma especificidade.

Figura 5 - Incidência dos artigos científicos a partir do local de publicação

Fonte: elaboração própria (2024)

Dentre os onze artigos científicos analisados, a partir do gráfico, podemos ver que o país com mais discussões sobre o tema é o Brasil com quatro publicações. Em seguida, vem os Estados Unidos com duas publicações. E com apenas uma publicação tem-se a Finlândia, a China, a Espanha, o Reino Unido e a Pensilvânia. No geral, o gráfico nos mostra que o tema é visto em diferentes hemisférios, tanto ocidental como oriental. Além disso, se compararmos com os dados históricos, percebe-se que o Brasil está à frente dos Estados Unidos, o qual já foi precursor nos estudos gestuais a partir da multimodalidade – mesmo que seus trabalhos tenham se enquadrado dentro do plano da tipicidade.

Considerações finais

Os estudos sobre os gestos sempre foram promissores e bem pesquisados por diferentes autores em diferentes partes do mundo. Contudo, pensar nesses estudos aplicando-os nas possíveis atipicidades existentes – autista, Síndrome de Down, cegueira, surdez, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), afasia – é relevante, justamente por aguçar a curiosidade do tema por parte da academia e da sociedade, no sentido de despertar debates e discussões acerca de um tema pertinente e importante atualmente. Por isso, nosso objetivo foi realizar um mapeamento dos estudos sobre os gestos em contexto de interações com sujeitos atípicos.

Podemos ver que os estudos sobre os gestos em contexto de interações com sujeitos atípicos permitiram que direccionássemos um novo olhar para os sujeitos em alguma condição atípica, justamente porque os gestos revelam diferentes papéis no enunciado, adicionando uma gama de significados. Para os trabalhos que analisaram os sujeitos, os gestos dêiticos, icônicos, tátil e ritmado, identificados nos artigos científicos, corroboram para a constituição da linguagem desses sujeitos. Não só isso, os gestos analisados contribuem para a constatação da tese de que o funcionamento da linguagem é multimodal, apoiando-nos na tese de Fonte (2011) e na perspectiva multimodal.

Além disso, acreditamos que os estudos sobre os gestos em contexto de interações com sujeitos atípicos carecem de investigações científicas. Por mais que tenha ocorrido um leve aumento nos últimos anos, este é um tema que desafia o pesquisador, da mesma forma que tem potencial de renovar o cenário social e inclusivo, partindo do pressuposto que o movimento inclusivo está difundido pelo mundo. Por isso, discutir sobre o tema e promover análises multimodais, privilegiando os gestos, pode ressignificar a linguagem e a vivência de muitas pessoas em condição atípica.

Por fim, haja visto que não identificámos artigos científicos que revelassem a importância dos estudos gestuais para o contexto de ensino da Língua Portuguesa, mediado por professores em sala de aula, ensinamos propor, neste espaço, a noção de que as instituições educacionais são espaços que acolhem diferentes estudantes, dentre eles, alguns podem apresentar uma necessidade educacional especializada, como os casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA); Síndrome de Down; Cegueira; Surdez; entre outros. Estudantes que apresentam dificuldades de estabelecer interações sociais ou que possuem algum transtorno na linguagem oral, tendem a usar gestos com morfologias não convencionais.

Acreditamos que os gestos possibilitam o acolhimento, a ressignificação da linguagem no uso da língua portuguesa, contribuindo à inclusão desses estudantes. Este olhar para os gestos fornecerá o entendimento do funcionamento gestual da linguagem em casos específicos, possibilitando ao professor refletir sobre estratégias para o ensino de forma inclusiva, de forma a adotá-las no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Esta pesquisa serve como um *insight* para novas e futuras investigações e discussões sobre o tema.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, A. T. M. C. B.; CAVALCANTE, M.C.B. A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem. *Letrônica*, v. 10, n. 2, p. 526-537, 2017.
- ÁVILA NOBREGA, Paulo Vinícius. *Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta*. João Pessoa, p. 168, 2010.
- BUTCHER, Cynthia; GOLDIN-MEADOW, Susan. Gesture and the transition from one-to-two word speech: when hand and mouth come together. En McNeill, David (ed.). 2000. *Language and Gesture*. New York: Cambridge University Press.
- CAVALCANTE, M. et al. *Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil*. Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 411-426, 2016.
- CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Contribuições dos estudos multimodais para as pesquisas em aquisição da linguagem. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 21, p. 5-35, 2018.
- CAVALCANTI, Maria Lígia Ramos Bezerra; MALHOIT, Monika Lira; DA FONTE, Renata Fonseca Lima. AFASIA: continuidade ou ruptura na relação gesto-fala na matriz multimodal da linguagem. *IB*, p. 1-19, 2020.
- DÁVILA, Yaymar; SUÁREZ, Félix. Gestualidad en la producción oral del sujeto con síndrome de Down en relación con sujetos con desarrollo típico. Estudio de dos casos. *Lengua y Habla*, n. 25, p. 108-122, 2021.
- DOAK, Luran. 'But I'd rather have raisins!': Exploring a hybridized approach to multimodal interaction in the case of a minimally verbal child with autism. *Qualitative Research*, v. 19, n. 1, p. 30-54, 2019.
- FONTE, R. *O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega*. 2011. 315f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- FONTE, R. et al. *A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões*. In: RÊGO BARROS, I. et al. *Aquisição, desvios e práticas de linguagem*. Curitiba: Editora CRV, p. 11-26, 2014.
- FONTE, R.; CAVALCANTE, M. C. B. Abordagem multimodal da linguagem: contribuições à clínica fonoaudiológica. In: Montenegro, C; Rêgo Barros, I; Azevedo, N. (Orgs.). *Fonoaudiologia e Linguística: teoria e prática*. Curitiba: Appris, v. 1, p. 205-205, 2016.
- FONTE, Renata F. L.; SILVA, W. B. L. Jargão e gesto dêitico na aquisição de linguagem de crianças com transtorno do espectro autista. *Migulim-Revista Eletrônica do Netlli*, v. 10, n. 4, p. 1797-1810, 2021.
- GOLDIN-MEADOW, S. *From gesture to word*. In: Bavin, L. (ed.) *The Cambridge handbook of child language*. University of Cambridge Press, 2009.
- HUBBARD, Amy L. et al. *Altered integration of speech and gesture in children with autism spectrum disorders*. Brain and behavior, v. 2, n. 5, p. 606-619, 2012.
- KENDON, Adam. How gestures can become like words. In: *This paper is a revision of a paper presented to the American Anthropological Association*, Chicago, Dec 1983. Hogrefe & Huber Publishers, 1988.
- _____. The study of gesture: some remarks on its history. *Recherches sémiotiques/semiotic inquiry*, 2, p. 45-62, 1982.
- _____. Language and gesture: unity or duality? In: MCNEILL (ed.) *Language and gesture*, Cambridge University Press, p. 47-63, 2000.

-
- _____. *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge; New York: Cambridge Univ. Press, 2004, 400 p.
- _____. *Languages matrix*. *Gesture*, v. 9, n. 3, p. 355, 2009.
- _____. Reflections on the “gesture-first” hypothesis of language origins. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2016.
- MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*. Vol 92(3), p. 350-371, 1985.
- _____. *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. Chicago, IL: University of Chicago Press. 1992, 409 p.
- _____. Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.). *Language and Gesture*. Cambridge: CUP, p. 1-10, 2000.
- _____. *Gesture and Language Dialect*. *Internacional Journal of Linguistics*. v. 34, n. 1, p. 7-37, 2002.
- _____. *Gesture: A Psycholinguistic Approach*. In: *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Elsevier, p. 1-15, 2006.
- MISHRA, Avinash et al. Gesture production in toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 51, n. 5, p. 1658-1667, 2021.
- PELTOKORPI, Sini et al. Bodily-tactile early intervention for a mother and her child with visual impairment and additional disabilities: a case study. *Disability and Rehabilitation*, p. 1-16, 2022.
- OLIVEIRA, Ádelly K. S.; FONTE, R. F. L. Gestos e holófrases no campo do autismo: um funcionamento linguístico-multimodal. *Revista do GELNE*, [S. l.], v. 25, n. 2, p. e33235, 2023. DOI: 10.21680/1517-7874.2023v25n2ID33235. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/33235>. Acesso em: 14 abr. 2024.
- VALLE, Chelsea La; CHENAUSSKY, Karen; TAGER-FLUSBERG, Helen. How do minimally verbal children and adolescents with autism spectrum disorder use communicative gestures to complement their spoken language abilities?. *Autism & Developmental Language Impairments*, v. 6, 2021.
- TOMASELLO, Michael. Atenção conjunta e aprendizagem cultural. In: *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, p. 77-129, 2019.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. – 19. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.
- YE, QianYing et al. The gestures in 2–4-year-old children with autism spectrum disorder. *Frontiers in psychology*, v. 12, p. 604542, 2021.