

Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos Fábio Marques de Souza

ORGANIZADORES



Mentis Abertas

Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos
Fábio Marques de Souza
(Organizadores)

LUSOFONIAS EM DEBATE



Mentes Abertas

Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida ou arquivada, desde que levados em conta os direitos dos autores.

Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos; Fábio Marques de Souza. [organizadores].

Lusofonias em debate. São Paulo, Mentis Abertas, 2021, 191 p.

ISBN (IMPRESSO): 978-65-87069-02-9

ISBN (E-BOOK): 978-65-87069-68-5

DOI: 10.47180/978-65-87069-68-5

1. Lusofonia. 2. Português língua internacional. 3. Português língua intercultural. 4. Português língua pluricêntrica. I. Título.

CDD410

Capa: Lucas de França Nário.

Diagramação: Maristela Zeviani.

Revisão: Ana Caroline Pereira da Silva e Jean de Medeiros Azevedo.

Comitê científico da obra:

Profa. Dra. Cristiane Navarrete Tolomei (UFMA, Brasil)

Profa. Dra. Elda Firmo Braga (UERJ, Brasil)

Prof. Dr. José Veranildo Lopes da Costa Junior (UERN, Brasil)

Profa. Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho (UNESP, Brasil)

Prof. Dr. Maged Talaat Mohamed Ahmed Elgebaly (Aswan University, Egito)

Prof. Dr. Manassés Morais Xavier (UFMG, Brasil)

Profa. Dra. Maria Manuela Pinto (Universidade do Porto, Portugal)

Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury-Kaneoya (UNESP, Brasil)

Profa. Dra. Mona Mohamad Hawi (USP, Brasil)

A Editora Mentis Abertas divulga os trabalhos acadêmicos presentes nessa obra e não se responsabiliza de maneira alguma por qualquer tipo de plágio, cópia ou citação indevida por parte de qualquer integrante deste livro e condena veementemente esta prática. Confiamos na idoneidade moral e intelectual de nossos autores. Portanto, qualquer responsabilidade legal neste quesito é de única e integral responsabilidade do autor.



Mentis Abertas

<https://mentisabertas.minhalojanouol.com.br/>

SUMÁRIO

PESQUISAS EM LÍNGUA PORTUGUESA VIVIDAS COMO ATOS DE RESISTÊNCIA	7
<i>Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos Fábio Marques de Souza</i>	
ESTUDOS LUSÓFONOS	11
Dimensão cultural	
<i>Neusa Maria Bastos Regina Pires de Brito</i>	
A LUSOFONIA COMO DISPOSITIVO	25
Uma proposta analítica	
<i>Charlott Eloize Leviski</i>	
LUSOFONIAS PARA TIMOR-LESTE	47
Um estudo crítico sobre políticas de língua	
<i>Alexandre Cohn da Silveira</i>	
LÍNGUAS CRIOULAS E LUSOFONIA EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	63
<i>Ana Livia Agostinho Manuele Bandeira Shirley Freitas</i>	
CÂMARA CASCUDO	87
Oralidade, brasilidade e africanidade	
<i>Cristine Gorski Severo Vinicius Marcelo Pereira da Silva</i>	
LÁ E CÁ	101
Efeitos de sentido do português moçambicano para o leitor brasileiro	
<i>Sandro Braga</i>	

POLÍTICA LINGUÍSTICA, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	123
O manual didático na década de 60 à luz da política salazarista <i>Nancy dos Santos Casagrande</i>	
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD, MERCADO EDITORIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL	137
Nova pauta no século XXI <i>Célia Cristina de Figueiredo Cassiano</i>	
CORDEL ERÓTICO EM LÍNGUA PORTUGUESA	157
Muito além do simplismo e da xilogravura <i>Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos</i>	
REPRESENTANDO AS MARGENS EM DOIS TEMPOS DIFERENTES	175
Naturalismo e Mazzaropi <i>Eva Paulino Bueno</i>	
SOBRE OS AUTORES	187

PESQUISAS EM LÍNGUA PORTUGUESA VIVIDAS COMO ATOS DE RESISTÊNCIA

É sabido que o Português é hoje língua (co)oficial de nove países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste – e da Região Administrativa Especial de Macau.

Conforme destacam as chamadas do *III Simpósio Internacional sobre o Ensino de Português como Língua Adicional*, evento previsto, inicialmente, para ocorrer em junho de 2020, sob a promoção da Universidade de Coimbra (UC), do King's College London (KCL) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o Português pode ser considerado como uma língua pluricêntrica, e, neste sentido, é importante a promoção de reflexões críticas a respeito da “valorização de diferentes variedades linguísticas, da preferência por determinados repertórios linguísticos para a participação cidadã, local e global, e para a gestão de ações linguísticas e educacionais em âmbitos nacionais e internacionais¹”.

Neste sentido, este livro, que apresenta os resultados de investigações de pesquisadores brasileiros divulgados em eventos acadêmicos cuja temática esteve centrada em questões sobre a Língua Portuguesa, é mais uma manifestação que vem somar vozes à comunidade discursiva dedicada à compreensão do Português como língua multidimensional, intercultural e pluricêntrica.

O esforço realizado por esses pesquisadores revela o potencial de estudos sobre questões lusófonas em diversos campos da linguagem, como os capítulos brevemente descritos a seguir: o primeiro é de autoria de Regina Brito (Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM) e Neusa Bastos (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP e UPM) e tem por título **Estudos Lusófonos: dimensão cultural**. Nele,

¹ III Simpósio Internacional sobre o Ensino de Português como Língua Adicional | 2.ª Circular. **Plataforma 9**, [s.l.], 2019. Disponível em: <https://plataforma9.com/congressos/iii-simposio-internacional-sobre-o-ensino-de-portugues-como-lingua-adicional.htm>. Acesso em: 23 abr. 2020.

as autoras tecem considerações acerca do conceito de Lusofonia em vários âmbitos, evidenciando a fluidez do termo.

A lusofonia como dispositivo: uma proposta analítica é o título do segundo capítulo, assinado por Charlott Eloize Leviski (Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG), se dedica à compreensão do conceito de Lusofonia embasada na relação saber-poder, tomando-o como um dispositivo, conforme acepção de Foucault e Agamben.

Na sequência, o pesquisador da Universidade da Integração Luso Brasileira (UNILAB-BA) Alexandre Cohn da Silveira discute, em **Lusofonias para Timor-Leste: um estudo crítico sobre políticas de língua** o conceito de Lusofonia tendo como foco central o caso do Timor-Leste. A análise se volta para a consideração de um projeto político de base ideológica, calcado do domínio centralizador especialmente de Portugal, que desconsidera particularidades culturais e identitárias das várias comunidades falantes da Língua Portuguesa no mundo.

No quarto capítulo, **Línguas crioulas e lusofonia em São Tomé e Príncipe**, Ana Livia Agostinho (UFSC), Manuele Bandeira (UNILAB) e Shirley Freitas (UNILAB) apresentam uma análise bastante detalhada da questão da Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe, apontando para os conflitos de língua ali existentes. Destacam o silenciamento dos falantes de línguas nacionais africanas daquelas comunidades e advogam por uma política linguística que inclua os falantes dessas línguas bem como os mais velhos da comunidade como elemento fundamental na construção de identidades locais que possa exprimir a diversidade de cores que as constitui.

Em seguida, o olhar se volta para a oralidade com **Câmara Cascudo: oralidade, brasilidade e africanidade**. Neste capítulo, Cristine Gorski Severo (UFSC/CNPq) e Vinicius Marcelo Pereira da Silva (UFSC/PIBIC), apresentam os resultados de uma investigação de iniciação científica da graduação em Letras, destacando o modo como Câmara Cascudo, reconhecido internacionalmente como folclorista e pouco estudado no Brasil, discorre sobre a herança africana na formação cultural brasileira.

O sexto capítulo, **Lá e Cá: efeitos de sentido do Português moçambicano para o leitor brasileiro** é assinado por Sandro Braga (UFSC), pesquisador filiado à Análise do Discurso, que se propõe a apontar as diferenças de uma escrita literária em Língua Portuguesa de um autor moçambicano – Mia Couto – e os efeitos de sentido para um leitor virtual brasileiro.

Na sequência, Nancy dos Santos Casagrande (PUC-SP), coloca em tela discussões a respeito da **Política Linguística, ensino de Língua Portuguesa: o manual didático na década de 1960 à luz da política salazarista**. A autora realizou sua pesquisa acerca de manuais didáticos de Língua Portuguesa publicados em Portugal na época salazarista. Parte dos resultados aqui apresentados apontam como se deu a implementação de uma Política Linguística salazarista em relação ao ensino da Língua Portuguesa no Liceu português.

No oitavo capítulo, Célia Cristina de Figueiredo Cassiano, profissional vinculada à Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, traz, em **Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, mercado editorial e políticas públicas no Brasil: nova pauta no século XXI** – uma análise pormenorizada com dados indicativos de políticas editoriais do livro didático no Brasil e as forças econômicas que manipulam a produção e distribuição de materiais didáticos em Língua Portuguesa.

Na sequência, entra em cena o **Cordel erótico em língua portuguesa: muito além do simplismo e da xilogravura**. Nele, Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos (UFSC) analisa um cordel de Claudio Cardoso de Andrade Costa – conhecido como “Seu Cardoso” - cujo título é “Uma ode ao xiri relampeando”, com o objetivo de demonstrar como o cordel pode ter muitos usos, inclusive como material didático, além de apontar as teias do discurso que filiam a figura feminina como responsável por episódios bélicos na História Ocidental.

Por último, mas não menos importante, Eva Paulino Bueno (SMU – St. Mary’s University, Texas, EUA.), em **Representando as margens em dois tempos diferentes: naturalismo e Mazzaropi**, retomando uma obra de sua autoria sobre Mazzaropi, sintetiza as contribuições desse

diretor brasileiro que muito colaborou para a construção de um imaginário do povo brasileiro ao mesmo tempo que deixou um legado tanto de autonomia de produção cinematográfica, sem se render ao capital estrangeiro, quanto ao registro linguístico de várias ordens como a variação de fala do brasileiro em diversas camadas sociais.

Tornar essa obra realidade envolveu muita gente e muitos esforços. O empreendimento foi iniciado por Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos, pesquisadora da UFSC, que – em suas andanças pelo mundo – reuniu todos os textos aqui apresentados. Foi em um evento no Maranhão que o destino colocou, pela primeira vez, a investigadora em contato com Fábio Marques de Souza, da Universidade Estadual da Paraíba, profissional interdisciplinar e inquieto. Juntos, a ideia da publicação foi amadurecida e a busca por apoio iniciada.

Em tempos de pós-verdade e de desvalorização do ensino público, laico, gratuito e de qualidade, dar vida a uma publicação como essa sem demandar investimento monetário dos autores e sem nenhum subsídio institucional ou de agências de fomento, foi um ato de rebeldia e resistência que nós, como organizadores, assumimos e que ilustra alguns dos muitos espaços de qualidade em ensino e pesquisa empreendidos *nas* e *pelos* universidades públicas brasileiras.

Com a *Mentes Abertas*, um coletivo plural e internacional, formado por profissionais de diversas áreas com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de pessoas, a publicação ganhou vida e agora chega aos leitores. É com desejo de vida longa e próspera às universidades públicas brasileiras, aos autores, aos leitores e a nós, organizadores dessa obra, que finalizamos essa apresentação!!!

Outono de 2020.

Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos - Florianópolis/SC;
Fábio Marques de Souza - Campina Grande/PB;
(Organizadores)

ESTUDOS LUSÓFONOS: DIMENSÃO CULTURAL

Neusa Maria BASTOS (PUC/SP)
Regina Pires de BRITO (Mackenzie)

Considerando-se que os lusófonos constituem um coletivo fragmentado, com múltiplos imaginários, apresentamos vários conceitos possíveis de Lusofonia sob critérios culturais, políticos e linguísticos. Objetivamos, assim, tecer comentários acerca da dimensão cultural representada pela Lusofonia que se constitui como espaço marcado não apenas pelo uso da língua, mas também pelos usos e costumes culturais comuns, capazes de promover as bases essenciais para um ambiente fecundo de comunicação inter, trans, pluri e multicultural. Nesse sentido, a Lusofonia traz uma unidade atávica, em constante movimento de ir e vir, centrado em influências, hibridismos e mestiçagens, que permitem tornar a comunicação intercultural endogênica, a partir de normas e valores com baixo nível diferencial. Defendemos o alargamento dos limites que a geografia e os interesses políticos nos impõem e a incorporação de novos significados àquilo que culturalmente nos identifica.

Tratar da temática lusófona traz, de imediato, a necessidade de retomar aspectos de naturezas semântica e etimológica subjacentes ao substantivo abstrato *lusofonia*, pois a forma *luso* remete tanto a lusitano, quanto ao que é relativo a Portugal (além da alusão à Lusitânia, província romana pertencente à Hispânia, habitada pelos lusitanos). Neste sentido,

fora do espaço “Portugal”, esse fator semântico acarreta, por vezes, certo desconforto pela evocação que faz à centralidade da matriz portuguesa em relação aos sete outros países de língua oficial portuguesa. (BRITO; BASTOS, 2006, p. 65)

Esse aspecto é por vezes considerado como central para uma definição de Lusofonia – o que, em nossa perspectiva, é muito redutor, levando a interpretações equivocadas e anacrônicas, que pouco contribuem para a discussão do papel da Lusofonia no contexto atual.

Nos dias atuais, Lusofonia pode evocar, por exemplo, uma referência à *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)*, criada em 1996 e definida, em seus Estatutos (CPLP, 2007, s/p) como

foro multilateral privilegiado para o aprofundamento da amizade mútua, para a concentração político-diplomática e da cooperação entre os seus membros

Com o intuito de reunir os países de língua oficial portuguesa a fim de uniformizar e difundir a língua e aumentar o intercâmbio cultural entre eles. Em torno disto, o intelectual português Eduardo Lourenço, em diversas circunstâncias, reporta-se à CPLP afirmando que a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, “tal como existe, ou queremos que exista, seria um refúgio imaginário” (LOURENÇO, 2001, p.182) – e aos ideais da Lusofonia – um “projeto, uma aposta, na qual deve residir alguma verdade” (uma vez que foi “imaginada”) (LOURENÇO, 2001, p.176). As colocações do autor ao longo de sua obra sobre o tema não deixam dúvidas sobre a viabilidade da Lusofonia. Contudo, pode-se entrever a inviabilidade da instituição de uma ideologia lusófona que nasça e corra por conta de interesses político-econômicos da globalização.

Na perspectiva que norteia nossas reflexões, Lusofonia é um espaço simbólico linguístico e, sobretudo, cultural, no âmbito da Língua Portuguesa e das suas variedades que, no plano geossociopolítico, abarca os países que adotam o Português como língua oficial: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e, ainda, Guiné Equatorial (desde julho de 2014).

Não se pode, contudo, restringir a Lusofonia ao que as fronteiras políticas delimitam. Nesse modo de conceber a Lusofonia, há que se considerar as comunidades espalhadas pelo mundo e que constituem a chamada “diáspora lusa” e as localidades em que, se bem que nomeiem o Português como língua de “uso”, na verdade, ela seja minimamente utilizada, como: Macau, Goa, Ceilão, Cochim, Diu, Damão e Málaca. Além disso, Lourenço (2001) assinala, com exatidão,

que a Lusofonia é inconcebível sem a inclusão da Galiza. Somemos a isso outras regiões de presença portuguesa no passado e/ou onde, relativamente, se fala Português ainda hoje: na *África* – Annobón (Guiné Equatorial), Ziguinchor, Mombaça, Zamzibar; na *Europa* – Almedilha, Cedilho, A Codosera, Ferreira de Alcântara, Olivença, Vale de Xalma (Espanha). Essa composição do mundo lusófono – que se procura reunir numa noção de Lusofonia – pretende conciliar diversidades e afinidades linguísticas e culturais com a unidade que estrutura o sistema linguístico do Português (BRITO, 2013).

Tem-se, nessa breve descrição, a dimensão geográfica da Língua Portuguesa que se distribui por espaços múltiplos, numa área extensa e descontínua e, que, como qualquer língua viva, se apresenta internamente caracterizada pela coexistência de várias normas e subnormas. Estas divergem de maneira mais ou menos acentuada num aspecto ou noutro, numa diferenciação que, embora não comprometa a unidade do sistema linguístico, possibilita-nos reconhecer diferentes usos dentro de cada comunidade. Assim se reconhece, por exemplo, o “Português Europeu” e o “Português Brasileiro” (e os muitos falares dentro de cada um), da mesma forma que há alguns estudos do Português em Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste:

se queremos dar algum sentido à galáxia lusófona, temos de vivê-la, na medida do possível, como inextricavelmente portuguesa, brasileira, angolana, moçambicana, cabo-verdiana ou são-tomense. (LOURENÇO, 2001, p. 112)

Desse modo, é necessário ter clareza quanto aos muitos papéis que a Língua Portuguesa forçosamente assume em cada localidade; pensar a Lusofonia é, igualmente, pensar na função que o Português desempenha em cada um dos contextos de sua “oficialidade” – é, por exemplo, língua materna no Brasil, mas, ao mesmo tempo, é totalmente desconhecida em outros espaços da CPLP (BRITO, 2013).

Além disso, convém assinalar a necessidade de apontar para uma ideia de Lusofonia

adjetivada como “viável”, como “possível”, como “admissível” [e que] deve ter sua identidade construída numa dinâmica contínua de respeito, conhecimento, reconhecimento e legitimação uns dos outros, em que vamos pincelando diferenças e afinidades. Uma Lusofonia só pode ser “legítima”, na medida em que perceba os diferentes papéis que a língua portuguesa assume em cada localidade, que se construa pela evocação de sons de sotaques vários e que, por fim, aponte para uma conceituação desvinculada de egocentrismos e/ou desconfortos que a palavra LUSOFONIA por vezes carrega, em discursos retrógrados, por sua identificação com uma centralidade da matriz portuguesa em relação aos outros países da CPLP [Comunidade dos Países de Língua Portuguesa], que não faz sentido. A lusofonia “autêntica” não tem um centro, mas centros em toda a parte. (BRITO, 2017, p. 1045)

A Lusofonia, portanto, não tem se envolvido apenas com a questão linguística e territorial, mas também com o substrato cultural em que se insere. Algumas manifestações procuram a sua definição na raiz antropológica cultural, conforme assinala Martins (2006):

A Europa só poderá fazer-se na base do seu imaginário plural, ou seja, das suas culturas. E aí está a razão que me leva a pensar que também a Lusofonia só poderá entender-se como espaço de cultura. E como espaço de cultura, a Lusofonia não pode deixar de nos remeter para aquilo que podemos chamar o indicador fundamental da realidade antropológica, ou seja, para o indicador de humanização, que é o território imaginário de paisagens, tradições e língua, que da Lusofonia se reclama, e que é enfim o território dos arquétipos culturais, um inconsciente colectivo lusófono, um fundo mítico de que se alimentam sonhos. (MARTINS, 2006, p. 58)

Para este estudioso, os lusófonos constituem um coletivo necessariamente fragmentado, com múltiplos imaginários, e neste sentido,

aquilo que os portugueses entendem por Lusofonia só em parte poderá coincidir com aquilo que o Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Galiza imaginam e concebem como tal. (MARTINS, 2006, p.64)

Citando Lourenço, considera o imaginário lusófono como o imaginário da pluralidade e da diferença. Deste modo, aspectos da linguagem lusófona não são só conceituais, nem só as ideias, a representação. São também “*a afectividade, a emoção, o desejo, a intencionalidade, a vontade*”. (MARTINS, 2002, p. 119, grifo nosso). Esses aspectos de espaço cultural levam a um questionamento da definição de Lusofonia no que concerne à territorialidade. Nas palavras de Baptista (2000),

[...] é sabido que Eduardo Lourenço tem colocado múltiplas reservas à existência de uma autêntica comunidade lusófona, que integre realmente espaços tão diversos como Portugal, Brasil, Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Guiné. Para além disso, tem sublinhado que o espaço lusófono não faz sentido sem nele incluir a Galiza e a sua exclusão significa simplesmente que [...] o espaço da Lusofonia e o da comunidade de referência lusófona não coincidem. E embora se compreenda que uma tal questão não seja particularmente relevante para os restantes países de expressão portuguesa, para nós, portugueses, ela é decisiva, [...] não por mera vizinhança, pois também somos vizinhos, e até primos de Castela, da Catalunha, da Estremadura, mas por intrínseca pertença à mesma (BAPTISTA, 2000, p. 7).

Refere-se Lourenço à inflexibilidade estatutária da CPLP, que em seu Artigo 6º (Membros) define como membros: “§1. Para além dos membros fundadores, qualquer Estado, desde que use o Português como língua oficial” (CPLP, 2007, s/p) e em seu Artigo 7º (Observadores) assinala:

A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa poderá admitir Observadores com categoria de Associados ou com categoria de Consultivos. (CPLP, 2007, s/p)

E, organicamente, dos PALOP. Assim, não ocorre a ampla inclusão das nações ou comunidades que fazem do Português língua de uso, variedade dialetal ou que meramente apresentam coletivos falantes de Língua Portuguesa. Em contrapartida, países do PALOP podem

apresentar reduzido percentual de falantes e serem considerados lusófonos oficiais. Visto desta maneira, a agregação pretendida a partir da língua e da sua distribuição territorial não é completa e não observa os reais valores da Lusofonia.

Outras manifestações tratam de uma “definição política” da Lusofonia. Com surgimento análogo ao da Francofonia, Anglofonia e Hispanofonia, delas se diferencia pelo dinamismo, por não buscar unicamente a capacidade de relação obtida por meio da influência da língua e do espaço histórico de colonização, mas principalmente por buscar a capacidade de estabelecer critérios de integração e relações vinculatórias culturais, em sentido amplo. A ordenação simbólica que se pretende com o traçado dessas comunidades nada mais tem sido que um embate global com nascimento cultural, mas com olhos comerciais.

A Lusofonia é, portanto, ao mesmo tempo geradora e agregadora de espaço: gera necessidades comuns, tais como políticas para uma base linguística, uma plataforma comercial com afinidades, uma base de construção artística interconectada, sistemas governamentais colaborativos, políticas comuns de saúde pública, intercâmbios diversos, tendo sido, na sua versão contemporânea, mantidos os princípios de não interferência, respeito às diversidades e às respectivas soberanias políticas e territoriais. Além disso, sua cultura comum e entrelaçada é constituinte de um elo de tradições e costumes que transcendem a linguagem.

Numa atmosfera de globalização e de intensificação da influência da midiatização, as culturas se interconectam, e a busca dos traços comuns ganha importância maior. Inegavelmente, essa cultura comum, apesar de entrelaçada, hibridizada e mestiçada, ainda assim, estabeleceu razões diversificadoras que introduziram barreiras comunicativas na relação vinculatória dos falantes lusófonos. Note-se, além disso, que a Língua Portuguesa não é única nos países lusófonos: daí a necessidade de uma compreensão das várias realidades interculturais, responsáveis pela construção identitária desses povos.

No domínio da cultura, é notável a sintonia que une e miscigena os lusófonos: ainda mais que nos discursos em Língua Portuguesa, acima

das nacionalidades, as modalidades culturais são vigorosamente marcadas pelos princípios da globalização:

os problemas da Lusofonia e a afirmação de uma identidade comunitária que se funda na língua ultrapassam o fator linguístico e convocam globalmente governos, ONGs, sociedade civil etc. (SOUSA, 2000, p. 306-307)

Da diversificação:

reconhecendo a heterogeneidade de cada realidade nos países que compõem a comunidade lusófona e que, do ponto de vista português, são marcados por elementos que não têm origem portuguesa. (SOUSA, 2000, p. 306-307)

E da relativização: “implicando que a comunidade lusófona, devido à diversidade de cada realidade, é desigual e muito pouco coesa”(SOUSA, 2000, p. 306-307).

O significado cultural da relação entre os membros da comunidade de Língua Portuguesa, articulado a partir de um contexto cultural dinâmico, é percebido como processo de “mediação” em que a cultura constitui o contexto dos significados existentes e a dinâmica que estimula a produção e disseminação de novos sentidos; conseqüentemente, qualquer indivíduo só pode se relacionar ou conhecer o mundo no qual se insere por meio de alguma forma de *mediação*, que passará a ter significado quando capturada pela cultura. Entendida como um processo criador de significados no âmbito de determinado grupo social, a cultura é formada e operada por intermédio de ampla variedade de vivências e práticas sociais, tais como a ideia de nação, etnia, família, faixa etária, religião, grupo profissional, gosto musical, vestuário etc. Desse modo, o espaço cultural representado pela Lusofonia constitui-se como espaço marcado não apenas pelo uso da língua, mas também pelos usos e costumes culturais comuns, capazes de promover as bases essenciais para um ambiente fecundo de comunicação inter, trans, pluri e multicultural.

Exemplo dessas relações comunicativas amplas é o que se verifica no Brasil, quando hoje se aborda o (re)conhecimento da produção literária africana de expressão em Língua Portuguesa por parte da academia. Percebe-se um amadurecimento representado pelo número expressivo de estudiosos que têm se dedicado ao tema, conforme atestam Chaves e Macêdo (2006):

Desde o início dos anos 1970, quando a luta pelas independências no continente inscreveu-se na história da esperança que sacudiu o Ocidente, tal repertório vem seduzindo leitores e ampliando o seu espaço no terreno dos estudos literários. Os trabalhos realizados atestam o interesse crescente pelo tema, muito embora os projetos nessa área ainda se vejam cercados por uma atmosfera de dispersão que tem dificultado bastante a circulação de dados e a discussão de idéias em torno dos problemas que a atividade literária suscita. (CHAVES; MACÊDO, 2006, p. 9)

Na última década, mesmo que a repercussão da temática ainda não corresponda ao anseio daqueles que a ela se dedicam, houve, certamente, novas possibilidades com relação ao olhar brasileiro sobre os temas africanos de modo geral, como a implantação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Apesar da falta de conhecimento de muitos professores da nossa Educação Básica para tratarem da temática no cotidiano escolar (pois a maioria desses profissionais não teve esse conteúdo na sua formação intelectual), essa obrigatoriedade acaba, pelo menos, por despertar a curiosidade e por fomentar a necessidade de buscar esse saber. Do lado dos cursos de graduação e de pós-graduação, percebe-se que essa obrigatoriedade tem levado, ainda que timidamente, à elaboração de disciplinas universitárias voltadas para as histórias, para diferentes manifestações artísticas (literatura, música, dança etc.), enfim, para as culturas dos povos africanos de expressão oficial em Língua Portuguesa.

Nas universidades brasileiras, número considerável de pesquisas tem sido realizado acerca do conceito de africanidade, das relações entre história e literatura, da multiculturalidade, da diversidade cultural e das variedades da Língua Portuguesa em sua relação com as línguas nacionais de cada um dos PALOP – o que se reflete na crescente publicação de artigos científicos, no aumento do número de alunos de iniciação científica e de pós-graduação direcionados para o universo africano e na realização de encontros científicos de temática específica dos países africanos de expressão oficial em língua portuguesa.

O interesse do público brasileiro em geral pela literatura africana de Língua Portuguesa também tem crescido e nomes como dos angolanos José Eduardo Agualusa, Ondjaki (que vive no Brasil desde 2007), Valter Hugo Mãe e dos moçambicanos Mia Couto e Luís Carlos Patraquim são presenças constantes em jornais de grande circulação e em eventos literários pelo país afora. O mercado editorial, observador desse movimento, está paulatinamente atendendo à demanda e, além de diversos trabalhos de estudiosos brasileiros escrevendo sobre a produção de escritores africanos, muitas obras desses autores (especialmente de Angola e Moçambique) estão sendo publicadas no Brasil. Vale referir o caso de Timor-Leste, situado no Sudeste Asiático, mas que já nos chega, por exemplo, pelas mãos do romancista Luís Cardoso e do político-poeta Xanana Gusmão.

Também a título de ilustração das interfaces que a perspectiva do conhecimento intercultural entre as comunidades que compõem a lusofonia propicia, pode-se mencionar a música. Arte, linguagem ou comunicação, a música detém os padrões estéticos e emocionais predominantes, oscilando entre gêneros, manifestações culturais, étnicas e sociais. É linguagem e está sujeita ao processo fenomenológico semiótico comunicativo: emoção, imaginação, memória, história, raízes geográficas e culturais, significados.

Assim, por exemplo, na carta de achamento do Brasil (Carta de Pero Vaz Caminha a El Rei D. Manuel), datada de 1 de maio de 1500, relata-se ao rei de Portugal o primeiro contato exploratório, que, de hábito, seguiu o protocolo, havendo relevo para o espontâneo tocar de instrumentos primitivos e para a dança executada. A contrapartida foi

apresentar um gaiteiro e tocadores de tamboril, bem recebidos com dança pelos nativos:

E depois de acabada a missa, quando nós sentados atendíamos a pregação, levantaram-se muitos deles e tangeram corno ou buzina e começaram a saltar e dançar um pedaço. E alguns deles se metiam em almadias — duas ou três que lá tinham — as quais não são feitas como as que eu vi; apenas são três traves, atadas juntas. E ali se metiam quatro ou cinco, ou esses que queriam, não se afastando quase nada da terra, só até onde podiam tomar pé. [...] Passou-se então para a outra banda do rio Diogo Dias, que fora almoxarife de Sacavém, o qual é homem gracioso e de prazer. E levou consigo um gaiteiro nosso com sua gaita. E meteu-se a dançar com eles, tomando-os pelas mãos; e eles folgavam e riam e andavam com ele muito bem ao som da gaita. Depois de dançarem fez ali muitas voltas ligeiras, andando no chão, e salto real, de que se eles espantavam e riam e folgavam muito. E conquanto com aquilo os segurou e afagou muito, tomavam logo uma esquiveza como de animais monteses, e foram-se para cima. [...] Nesse dia, enquanto ali andavam, dançaram e bailaram sempre com os nossos, ao som de um tamboril nosso, como se fossem mais amigos nossos do que nós seus. (CAMINHA, 1500)¹

Mais adiante, a presença dos jesuítas, especialmente com a Companhia de Jesus, constituída em Portugal em meados do século XVI por iniciativa de D. João III como uma ordem de formação religiosa e paramilitar, participou das expedições à Índia, Malaca, Molucas e Japão. Grupos de missionários chegaram a diversas outras

¹ Texto original: e despois dacabada a misa aseitados nos aa pregaçom aleuantaranse mujtos deles e tanjeram corno ou vozina e começaram a slatar e dançar huü pedaço, e alguüs deles se metiam em almaadias duas ou tres que hytijnham as quaaes nõ sam feitas como as que eu ja vy. soomte sam tres atadas juntas e aly se metiam iijj ou b ou eses que queriamnõ se afastando casy nada da terra senõ quanto podim tomar pee. [...] pasouse emtam aalem do Rio diego dijz alxe que foy de sacaem que he homé gracioso e de prazer e levou comsigo huü gayteiro noso com sua gaita e meteose cõ eles a dançar tomandoos pelas mãos e eles folgauam e Riam e amdauam cõ ele muy bem ao soõ da gaita. despois de dançarem fezlhe aly amdando no chaão mujtas voltas ligeiras e salto Real de que se eles espantauam e rriam e folgauam muito, e com quanto os co aquilo muito segurou e afaagou, tomauam logo huü esquiueza coma monteses e foranse pera cjma. [...] em quanto aly este dia amdaram senpre ao soõ dhuü tanbory nosso dançarãe bailharã cõ os nossos, ã maneira que sam muito mais nosos amjgos que nos seus.

regiões no século que se seguiu: Macau, império do Grão Mogol, China, Pegu e Bengala, Cochinchina, Cambodja, Tibete, Tonquim e Sião, Laos. Na África, os jesuítas chegaram ao Congo, em Angola, Etiópia e Moçambique, na região do Monomotapa. A missão a Cabo Verde também alcançou Guiné e Serra Leoa.

Entretanto, no cumprimento de seus objetivos catequéticos, os jesuítas absorveram, assimilaram e difundiram muito dos costumes que cuidadosamente observaram e anotaram, o que garantiu parcela da manutenção cultural e identitária das regiões colonizadas. Exemplo dessa atitude é mencionada por Arthur Ramos (2007), para quem, com a assimilação totêmica posterior, os autos primitivos passaram, em “*sucessivos esfacelamentos*”, às passeatas totêmico-carnavalescas (maracatus, congados e moçambiques etc.):

Tínhamos o exemplo dos jesuítas adaptando autos de sobrevivência medieval – mistérios, bailes pastoris, martírios – à obra da catequese, com a feitura de dramas burlescos e trágicos onde intervinham elementos cristãos e ameríndios. [...] Os congos, por exemplo, constituem o caso típico de auto negro de sobrevivência histórica, onde, de início, não se imiscuíram elementos totêmicos [...] que outra coisa não queria representar do que as antigas lutas das monarquias e reinos africanos entre si e contra o colono invasor. (RAMOS, 2007, p. 29-30).

A convergência *música e dança*, papel significativo na formação da cultura lusófona, é representada pela capoeira. Com origem N'golo de tradição bantu, etnia que agrega negros escravos angolas, cabinadas, benguelas, congos e moçambiques, historicamente procede da *briga das duas zebras*. Trazida para a cultura brasileira e incorporada a tradições culturais indígenas e europeias, atualmente, a capoeira segue duas vertentes: a tradicional, rebatizada como *capoeira angola* ou *capoeira folclore* e a recriação *capoeira regional*, ou *capoeira esporte*, com maior profusão de golpes e contacto físico, porém destituída de etnicidade (é tipicamente arte marcial).

Ao trazer esses exemplos, convidamos à reflexão sobre o reconhecimento de uma *cultura lusófona*, consubstanciada por uma

língua comum e que compreende o entendimento de relações entre diferenças socioeconômicas, práticas comuns e expressões culturais multifacetadas. Assim, ao pensarmos em Culturas Lusófonas (ou seja, culturas que se expressam *também* em Língua Portuguesa – apropriando-nos da expressão em itálico proposta por Brito e Martins (2004), analisadas sociológica, econômica e criticamente, delineamos uma perspectiva centrada na subjetividade, nas identidades, na complexidade dos encontros e interações culturais – relacionamos a homogeneidade (unidade) da língua à heterogeneidade (variedade) dos espaços e das diferentes influências que aí se revelam. É essa língua que, enriquecida na sua diversidade, permite, em diferentes partes do mundo, vivermos o fado, rezarmos o terço, dançarmos ao batuque dos negros, respeitarmos os orixás, banharmo-nos sempre, como os indígenas o faziam.

Conforme Brito e Martins (2004), a Lusofonia conhece e constrói a sua própria história, acreditando na definição de uma política onde não cabe a ninguém a posição principal (e centralizadora) de senhor da Língua Portuguesa:

A Lusofonia e a comunidade lusófona só farão sentido quando de lado a lado se respeitarem (e para respeitar é preciso conhecer) as experiências, os valores particulares, a especificidade cultural, o modo próprio de experienciar a realidade e a visão de mundo que cada comunidade vem fixando na sua norma do português – é essa a perspectiva a adotar para o entendimento da construção de uma possível identidade lusófona. (BRITO; MARTINS, 2004, p. 78).

A Lusofonia traz uma unidade atávica, em constante movimento de ir e vir, centrado em influências, hibridismos e mestiçagens, que permitem tornar a comunicação intercultural endogênica, a partir de normas e valores com baixo nível diferencial. Ao defender a Lusofonia, conceito denso, fundado numa comunidade linguística e cultural determinada pela história, não estamos demarcando fronteiras; estamos alargando os limites que a geografia e os interesses políticos nos impõem e incorporando novos significados, novas práticas, novos discursos àquilo que culturalmente já nos constitui.

Referências

- BAPTISTA, M. M. Da cultura européia à Lusofonia: pensar o impensado com Eduardo Lourenço. *In: Congresso Internacional de Língua, Cultura e Literatura Lusófonas*, 4., 2000, Galiza-Portugal. **Anais [...]**. Galiza-Portugal Brasil e PALOP, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade de Santiago de Compostela, 2000. Texto cedido pela Autora, através do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 09 jan. 2020.
- BRITO, R. H. P. **Língua e identidade no universo da lusofonia: aspectos de Timor-Leste e Moçambique**. São Paulo: Terracota, 2013.
- BRITO, R. H. P. Entre vivências e estudos: por uma lusofonia possível. *In: FERREIRA, A. M.; MORAIS, C.; BRASETE, M. F.; COIMBRA, R. L. Pelos mares da língua portuguesa III*. Aveiro-Portugal: Universidade de Aveiro, 2017. p. 1043-1052. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/18281>. Acesso em: 09 jan. 2020.
- BRITO, R. H. P.; BASTOS, N. M. Dimensão semântica e perspectivas do real: comentários em torno do conceito de lusofonia. *In: MARTINS, M. et al. (ed.) Comunicação e lusofonia: Para uma abordagem crítica da cultura e dos media*. Porto: Campo das Letras, 2006. p. 65-75.
- BRITO, R. H. P.; MARTINS, M. Moçambique e Timor-Leste: onde também se fala o português. *In: CONGRESSO IBÉRICO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 2., 2004, Covinhã. **Anais [...]**. Covinhã: SOPCOM, 2004. p. 641-648. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/1005>. Acesso em: 09 jan. 2020.
- CAMINHA, P. V. **Carta a El Rei D. Manuel**. Lisboa: Arquivo Nacional da Torre do Tombo. gav. 8, maç. 2, n. 8, 1500.
- CHAVES, R.; MACÊDO, T. (org.). **Marcas da diferença: As literaturas africanas de língua portuguesa**. São Paulo: Alameda, 2006.
- CPLP. **Estatutos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (com revisões de São Tomé/2001, Brasília/2002, Luanda/2005, Bissau/2006 e Lisboa/2007)**. Lisboa: CPLP, Secretariado Executivo, 2007.
- LOURENÇO, E. **A nau de Ícaro**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.
- MARTINS, M. de L. **A linguagem, a verdade e o poder: Ensaio de semiótica social**. Coimbra: Calouste Gulbenkian, 2002.

- MARTINS, M. de L. Lusofonia e lusotropicalismo: Equívocos e possibilidades de dois conceitos hiper-identitários. *In*: BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa: reflexões lusófonas**. São Paulo: PUC-EDUC, 2006. p. 49-62.
- RAMOS, A. **O folclore negro do Brasil: dermopsicologia e psicanálise**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- SOUSA, H. Os media ao serviço do imaginário: uma reflexão sobre a RTP Internacional e a Lusofonia. **Comunicação e Sociedade 2: Cadernos do Noroeste**. Braga: Universidade do Minho, 2000. p. 305-317.

A LUSOFONIA COMO DISPOSITIVO: UMA PROPOSTA ANALÍTICA

Charlott Eloize LEVISKI (UFSC)

As abordagens a respeito da Lusofonia são da mais vasta ordem: tanto é defendida ferrenhamente, quanto criticada acidamente. Por sua vez, alguns autores e intelectuais buscam dar um tratamento em tom conciliatório a fim de reconstruir propostas futuras para Lusofonia e/ou previsões para os rumos da Lusofonia. A discussão desse assunto parece assentada em um “terreno polêmico e nada consensual” (ROSÁRIO, 2007, s/p). Além disso, a temática da Lusofonia é debatida tanto nos estudos linguísticos, como nos estudos culturais e de crítica pós-colonial, perpassando pelas áreas do saber da literatura, da sociologia, da política e da história.

Dado que o entendimento é bastante heterogêneo, nesta pesquisa verificou-se que diversos significados são atribuídos à Lusofonia e possibilitam os seguintes construtos: conceito, projeto, signo, noção, categoria, espaço, discurso e prática. Tais sentidos são acrescidos de diversas adjetivações e subjetivações, como político, linguístico, cultural, diplomático, econômico, identidade, simbólico, transdisciplinar, geolinguístico, geopolítico, multipolar, hiperidentitário, entre outros. Ademais, diversas combinações nominais mobilizam o termo lusofonia como: outridade lusófona, culturas lusófonas, mundo lusófono, literatura lusófona e países lusófonos (BASTOS, 2015; BRITO, 2015; COUTO, 2011; CRISTÓVÃO et al., 2005; FABRÍCIO, 2013; GONÇALVEZ, 2012; LANÇA, 2015; LOURENÇO, 2001; MADEIRA, 2003; MARTINS, 2004; MARGARIDO, 2000; PADILHA, 2005; ROSÁRIO, 2007; SEVERO, 2015; SOUZA H., 2006; SOUZA V., 2013).

Em vista da ampla discursivização na abordagem da temática, esta pesquisa busca compreender a Lusofonia a partir da relação saber-poder, sendo que a perspectiva de análise recorre ao procedimento teórico-metodológico de dispositivo (FOUCAULT, 2015; AGAMBEN, 2014) para tratar a Lusofonia como um agrupamento de elementos

dispersos e heterogêneos. Neste sentido, o capítulo inicia com uma proposta de abordagem teórico-metodológica com intuito de pensar em Lusofonia como um dispositivo. Na sequência, apresenta-se uma amostra de discursos que circulam sobre Lusofonia em que se procura depreender o funcionamento do dispositivo.

Norteamento teórico-metodológico

Ao compreendermos os discursos como práticas descontínuas, partimos da perspectiva de história proposta por Foucault (1999), que consiste em tratar os discursos como séries regulares de acontecimentos, sendo que interessa conhecer tanto as regularidades dos discursos, como sua dispersão e rarefação. Uma análise arqueológica procura estabelecer a constituição dos saberes em que as relações discursivas são privilegiadas e, para isso, busca responder como os saberes aparecem e se transformam, bem como de que maneira se modificam e se deslocam (FOUCAULT, 1999). A articulação da análise proposta por Foucault conduziu esta pesquisa para depreender como foi produzida uma “vontade de saber” sobre a Lusofonia, e de que maneira os discursos foram deslocados, conduzidos, repetidos ou excluídos. Não se trata de construir um discurso unitário e regular sobre a Lusofonia. Talvez, nunca se alcance um discurso conciliatório e pacificador sobre o tema, pois as diferentes regularidades discursivas não parecem reforçar e deslocar a Lusofonia da mesma forma.

Conforme adentrou-se na análise, foi posta a questão do porquê determinados saberes começaram a emergir sobre a Lusofonia e quais efeitos políticos esses saberes produziram/produzem. Nesse sentido, saber e poder são correlatos, porque à medida que se cria um saber, a partir de procedimentos políticos, emerge um campo de poder, cujo poder cria campos de saber e assim sucessivamente (MACHADO, 2015). Este nível analítico corresponde a uma perspectiva que tem por objetivo estabelecer as relações entre saber e poder, em que o poder “possui uma eficácia produtiva” (MACHADO, 2015, p. 20).

Isto posto, a proposta de investigação aqui sugerida possui uma ancoragem arqueológica e genealógica para compreender a Lusofonia

a partir da relação saber-poder. Com isso, o conceito de dispositivo é analiticamente relevante. Dado que o conceito de dispositivo articula os saberes com o dito e o não dito, a perspectiva que se assume é a de tratar a Lusofonia como dispositivo, atentando para a força teórico-metodológica do dispositivo (FOUCAULT, 2015).

Segundo Foucault, um dispositivo é formatado em um dado momento histórico com a “função estratégica dominante” (FOUCAULT, 2015, p. 364) de responder a uma determinada urgência. O dispositivo aparece sempre inscrito e condicionado numa relação de saber/poder, visto que o poder está configurado a um saber. Em *A História da Sexualidade I*, Foucault (1988) argumenta que um saber não é criado por exigência do poder, antes, a produção de um saber passa a ser alvo do poder a partir das relações, geralmente, perpassadas localmente e que podem ser investidas por técnicas de saber. O dispositivo constitui-se em “estratégias de relações de forças” (FOUCAULT, 2015, p. 367) que sustentam determinados tipos de saber e por eles são sustentados. Percebe-se, desse modo, que a utilização dos termos *saber* e *poder* tem um papel metodológico, pois configuram uma forma de análise em que *saber* indica os efeitos de conhecimento “que são aceitáveis num dado momento e em um domínio preciso” (FOUCAULT, 1990, p. 14); por sua vez, o termo *poder* abarca “uma série de mecanismos particulares, definíveis e definidos” (FOUCAULT, 1990, p. 14), que atuam no processo de subjetivação ao induzir dados comportamentos ou discursos. Trata-se, assim, de analisar a Lusofonia a partir da relação entre saber-poder e da noção de dispositivo.

Visto que é criado com a função de responder a uma dada urgência histórica, o dispositivo produz diferentes efeitos: negativos, positivos, previstos ou não, desejados ou não (FOUCAULT, 2015). Um efeito negativo e involuntário, que não estava previsto, pode ser reutilizado em uma nova estratégia, transformando o efeito negativo em positivo, sendo que Foucault (2015, p. 365) denomina tal manobra de “preenchimento estratégico do dispositivo”. Uma vez que os elementos do dispositivo estão em relação polimorfa e que podem ser reposicionáveis, cada efeito produz “ressonância” ou “contradição” com os demais elementos, o que requer uma rearticulação entre os

elementos que estão na dispersão (FOUCAULT, 2015). O objetivo de Foucault não parece ter sido o de criar uma teoria sobre o dispositivo, mas de pensar que o dispositivo tem uma função metodológica e analítica a fim de compreender de que modo as positivities, capazes de produzir algum efeito no mundo, agem nas relações, nos mecanismos e nos jogos de poder.

Com o intuito de compreender melhor o construto foucaultiano, recorre-se a genealogia do conceito de dispositivo realizada por Agamben (2014). O filósofo italiano verifica que a noção de dispositivo deriva do conceito de positividade de Hegel, termo usado para se referir ao elemento histórico que é imposto aos indivíduos por meio “de regras, ritos e instituições” (AGAMBEN, 2014, p. 29). Via explicação de Agamben (2014), o que se configurou como problema de investigação para Foucault foi o de compreender a relação entre o elemento histórico e os seres vivos. Enquanto Hegel procura uma reconciliação entre o natural e o positivo, por meio da metafísica, em que haveria mais uma intermediação entre o espírito e a matéria, Foucault demarca mais ainda essa divisão e tensiona os elementos ao tratar tudo como positividade.

Nessa perspectiva, os seres vivos seriam sempre enquadrados num dispositivo, ou no polo de uma positividade, sendo que Foucault atribui um uso diferente para positividade. A função do dispositivo está situada na ordem da regularidade, ou seja, o que interessa é descobrir quais são as regularidades do saber, posto que o saber do mundo não chega aos seres vivos sem passar pelo dispositivo. Por esse viés, o que nos cria como sujeitos são as relações que temos com os dispositivos, porque são eles que estão entre os seres vivos e o mundo; são eles que constituem os indivíduos em sujeitos.

Uma vez discutido o entendimento de dispositivo delineado por Foucault, este estudo busca compreender o funcionamento da Lusofonia tomada como dispositivo. De acordo com Foucault (2015), o dispositivo é um conjunto heterogêneo que engloba o dito e o não dito, como leis, discursos, instituições, enunciados científicos, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, medidas administrativas, “proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2015, p.

364), sendo que os elementos do dispositivo são estabelecidos em rede. A relação que existe entre tais elementos é heterogênea, e a posição e a função desses elementos são variáveis, como num jogo. Portanto, a proposta analítica do dispositivo de Foucault se tornou fundamental para tratar a Lusofonia como um agrupamento de elementos dispersos e heterogêneos.

Elementos constitutivos do dispositivo da lusofonia

Um dos primeiros elementos que serão discutidos nesta seção corresponde à instância linguística. Na tentativa de traçar a emergência do termo Lusofonia, Madeira (2003) aponta que o registro é contemporâneo nos dicionários portugueses e brasileiros e, conseqüentemente, na área dos estudos portugueses. Faraco (2016) corrobora com essa afirmação ao pontuar que o registro da palavra Lusofonia só aparece após 1950 no dicionário Houaiss, mas não é possível datar com precisão. Assim, entendemos que a dicionarização do termo Lusofonia visa estabilizar os discursos em circulação sobre Lusofonia, sendo percebida como um dos elementos linguísticos do dispositivo da Lusofonia.

O sonho utópico do “Quinto Império” idealizado por Padre Antônio Vieira é retomado por Cristóvão (2008) na discussão sobre a construção da Lusofonia, em que são mobilizados os literatos portugueses Fernando Pessoa e Agostinho da Silva a fim de ressaltar que a língua e a cultura portuguesa se converteram em principal instrumento para criar a base de uma pátria linguística, mais tarde convertida em comunidade de países. No entanto, o projeto de criar a lusofonia aparece antes, em 1902, no ensaio *O elemento português no Brasil*, de Silvio Romero, em que o autor propõe a criação de um bloco linguístico, político e cultural com base na Língua Portuguesa:

Sim, meus senhores: não é isto uma utopia, nem é um sonho a aliança do Brasil e Portugal, como não será um delírio ver no futuro o império português de África unido ao império português da América, estimulados pelo espírito da pequena terra da Europa que foi o berço de ambos [...] que transplantou para aqui a nossa língua

para marcar ao português o lugar que ele ocupa em nossa vida, em nossas lutas, em nossas aspirações: bastaria a língua para definir-nos e extremar-nos de quaisquer concorrentes estrangeiros [...] ela só por si, na era presente, serve para individualizar a nacionalidade. (ROMERO, 1902, p. 32-33 apud CRISTÓVÃO, 2008, p. 34).

Chama atenção o fato de que o uso da palavra Lusofonia começa a circular com maior frequência nos estudos portugueses a partir da década de 1980 e 1990, período em que Portugal buscou uma recomposição nas relações com suas ex-colônias (FARACO, 2016), exceto Timor-Leste, ainda sob domínio indonésio. Do mesmo modo, Cristóvão et al. (2005) afirmam que a independência das colônias africanas em 1975 e a adoção do Português como língua oficial favoreceram a constituição de um debate sobre a Lusofonia.

Concomitante à compreensão geolinguística que corresponde aos territórios onde a Língua Portuguesa é falada, a produção de um “espaço lusófono” ou de uma “área de partilha cultural” também está posta em debate. Neste sentido, a Lusofonia também está consubstanciada em um lugar simbólico e cultural, para além do seu óbvio sentido linguístico. Para Lourenço (2001, p. 88), trata-se de um “espaço cultural”, ao menos multipolar e intrinsecamente descentrado. Outros construtos da Lusofonia que reportam a um espaço simbólico linguístico e cultural também podem ser encontrados nos estudos de Bastos, Brito e Hanna (2011) e Brito (2015), ou como um espaço linguístico-cultural supranacional em Martins (2004).

O rastreamento histórico identificou no começo dos anos 1980 o projeto de criação de um dicionário temático da Lusofonia, por iniciativa do Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, hoje designado Instituto Camões, em Portugal. Conforme o posicionamento de Cristóvão et al. (2005),

segundo julgamos, [tratou-se da] [...] primeira tentativa de sistematização de informações múltiplas sobre o que é e caracteriza a Lusofonia, em processo de construção. (CRISTÓVÃO et al., 2005, p. 6)

Por sua vez, o projeto do dicionário foi encaminhado à Associação de Cultura Lusófona (ACLU), que se concretizou no ano 2000, sediado na Faculdade de Letras de Lisboa, com apoio do Instituto Camões e de várias Fundações, dentre elas: Fundações Calouste Gulbenkian, Fundação Luso-americana para o Desenvolvimento, Fundação Engenheiro Almeida e Fundação Oriente. O projeto privilegia

[...] no conjunto, quanto respeita à língua e à cultura partilhada e própria. Perspectiva que resulta da própria natureza da Lusofonia, porque foi a língua que juntou os interlocutores para tudo o que entenderem decidir, incluindo deliberações de carácter económico, político e jurídico, pelo que o primeiro esforço a fazer é o de reforço da comunicação e do diálogo. (CRISTÓVÃO et al., 2005, p. 5)

É instigante o fato de que a primeira edição do dicionário foi publicada apenas em Portugal, Angola, Cabo Verde e Moçambique, mesmo que para a sua confecção tenham sido acionados autores dos países lusófonos e das regiões lusófonas em Goa, Galiza, Macau e Casamansa. Ademais, observamos que o movimento de agrupar o “mundo lusófono” abrange elementos semióticos, icônicos e estéticos produzidos nos territórios em que Portugal explorou durante o período colonial, e operam na invenção de um conceito de “culturas lusófonas”.

Para exemplificar que o dispositivo engloba o dito e o não dito, na seção “Lusofonia em imagens” (CRISTÓVÃO et al., 2005, p. 640), o dicionário apresenta a Lusofonia por meio de esculturas, pinturas, fachadas de igrejas, bandeiras, edificações históricas, crucifixos, azulejos, gravuras e mapas; artefatos que datam desde as grandes navegações no período do Império Marítimo Português até o século XIX. A maioria dos materiais que ilustram a Lusofonia estão no Arquivo Histórico Ultramarino, em Lisboa, ou fazem parte de acervos em Portugal como, Fundação Carmona e Costa, Academia das Ciências, Museu de Arte Sacra, Convento de Almoester, além de exposições como *Encontro de culturas: Oito séculos de missão portuguesa* (1994).

A reboque da dicionarização da Lusofonia, traz-se para a discussão a museificação da Língua Portuguesa, uma iniciativa realizada no

Brasil, no período do governo Lula. Tratou-se da criação do Museu da Língua Portuguesa, em 2006, projeto do Governo do Estado de São Paulo em parceria com a Fundação Roberto Marinho e algumas empresas privadas (MUSEU, 2018). Localizado em São Paulo, na Estação da Luz, atualmente o museu está fechado para reforma porque sofreu um incêndio em 2015. Até a data do acidente, o museu havia recebido um número expressivo de visitantes, por volta de quatro milhões, além de doze premiações nacionais e internacionais (MUSEU, 2018).

Outro elemento que compõe o dispositivo diz respeito aos aspectos culturais que são ressaltados no projeto da Lusofonia. Os debates sobre a cultura e a língua se intensificaram com o início das negociações para um acordo ortográfico entre os países de Língua Portuguesa, em maio de 1986, no Rio de Janeiro, em que a base de entendimento era a uniformização linguística da Língua Portuguesa (CRISTÓVÃO et al., 2005). Nesse sentido, Margarido (2000) pontua que um dos modos de se exercer o controle da língua é via acordos ortográficos. Ao refletir sobre a relação entre os acordos ortográficos de Portugal e o “idealismo” da língua, Margarido (2000) aponta que os acordos seriam tentativas de impor as regras portuguesas aos demais falantes, ao passo que o idealismo remete ao fato de que Portugal se considera o “berço” da Língua Portuguesa. Nessa lógica, a língua pertenceria aos portugueses. Assim, o imaginário identitário português estaria construído a partir da língua, o que corrobora com a afirmação de Lourenço (2001, p. 10) de que a “língua inventa o povo que a fala”.

A discursivização sobre o projeto de uma comunidade lusófona intensificou-se no período pós-colonial, e a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP – consolidou-se em 1996, cujos pressupostos fundadores se valem da experiência histórica comum e partilha da língua, o que funciona como denominador comum de territórios outrora colônias de Portugal. O acordo político-diplomático está atualmente firmado entre nove países em que a Língua Portuguesa é oficial, são eles: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Embora se trate de um projeto concretizado no pós-colonial, estava

posto em debate antes da independência das colônias portuguesas em África, pois encontra raízes na ideia de um “mundo português”, ora convertido em comunidade (THOMAZ, 2007; ALMEIDA, 2007; SEVERO 2015).

Após ressaltar alguns elementos linguísticos e culturais do dispositivo da Lusofonia, destaca-se o sentido político-linguístico para o adjetivo “lusófono” que remete àqueles que falam o Português, sendo que do ponto de vista geolinguístico e/ou geossociopolítico (BASTOS, 2015) designa o conjunto dos países em que o Português é língua oficial. A definição do dicionário Houaiss (2001, p. 1793-a) corrobora para a territorialização da Língua Portuguesa ao conceituar que a lusofonia abrange, além de Portugal, os países de colonização portuguesa, situando o Brasil e os países africanos de Língua Portuguesa: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe. Além disso, o Houaiss (2001) caracteriza o Português como “variedades faladas” por parte da população em Goa, Damão, Galícia, Macau e Timor-Leste.

A geopolítica do Português obteve novos contornos no século XXI, posto que Timor-Leste tornou-se independente da Indonésia¹ e configurou-se em um país de Língua Portuguesa em 2002. O país mais recente a decretar a Língua Portuguesa como oficial foi Guiné Equatorial², em 2011, localizado no continente africano, no Golfo da Guiné, que esteve sob domínio colonial espanhol³.

Ao mesmo tempo simbólico, mas materializado pelo número de falantes, tanto nos países de língua oficial quanto na diáspora, o espaço lusófono também é parte estratégica de uma política externa

¹ A independência foi recuperada por Timor-Leste em 2002, após saída “estratégica” de Portugal que deixou sua ex-colônia entregue à dominação da Indonésia a partir de 1975.

² A manifestação inicial da oficialização do Português ocorreu em 2007, sua aprovação se deu em 20 de julho de 2010 via decreto presidencial e encontra-se disponível no site do Governo de Guiné Equatorial. A lei de oficialização entrou em vigor em novembro de 2011. Vale ressaltar que o Espanhol (1968) e o Francês (1998) também são línguas oficiais. A língua de maior circulação é o Espanhol, sendo que o Francês e/ou o Português são pouco conhecidos e/ou falados. Quanto às línguas locais, como fang e bubu, correspondem às línguas maternas da maioria da população (BARBOSA DA SILVA, 2013).

³ Para uma discussão mais aprofundada sobre a questão de Guiné Equatorial, sugere-se Leviski (2015).

portuguesa. Assim, além do âmbito linguístico e cultural, o elemento político também é constitutivo do dispositivo da Lusofonia. Portugal se vale de uma “suposta” filiação da língua que vincularia histórica e culturalmente os países de Língua Portuguesa, no pós-independência. Haja vista o planejamento da cooperação portuguesa que se assenta nos “particulares laços culturais e afetivos” (PORTUGAL, 2014, p. 11), comuns ao espaço lusófono, bem como em “matrizes histórico-culturais, linguísticas e jurídicas semelhantes” (PORTUGAL, 2014, p. 11).

No âmbito da política externa, a argumentação se baseia numa matriz cultural e linguística compartilhada entre os territórios envolvidos durante a empreitada colonial portuguesa. No documento *Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020* a projeção nacional de Portugal, bem como seu desenvolvimento econômico e social, é fomentada a partir do “espaço lusófono”. Ademais, o nomeado espaço lusófono é rentabilizado quando se ressalta o “grande potencial econômico” dos países de Língua Portuguesa, porque representava 4% do PIB mundial em 2014 (PORTUGAL, 2014, p. 11). A estimativa do Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal é de que o valor econômico da Língua Portuguesa venha só a aumentar, como se pode observar na entrevista com Augusto Santos Silva, Ministro em exercício no ano de 2017:

As primeiras estimativas sobre o cálculo do valor económico da língua portuguesa indicam que vale qualquer coisa como 17% do nosso produto. Temos de passar desse conhecimento para a ação e uma consequência óbvia é interessar a economia, as universidades, outros agentes, nesta promoção conjunta da língua portuguesa. (LÍNGUA, 2017, s/p).

Em tutela com o Camões Instituto e o Ministério da Cultura, o Ministro Augusto Santos Silva considera uma missão essencial promover a Língua Portuguesa como língua global, para isso o Ministério da Economia também será mobilizado na articulação de fundações que ofereçam em seus currículos a Língua Portuguesa. Silva sustenta ainda que

A cooperação deve ir de mãos dadas com os outros fatores do desenvolvimento, designadamente o crescimento económico e as condições de inovação tecnológica e de criação de emprego (LÍNGUA, 2017, s/p).

Nesse sentido, observa-se um movimento político que opera por razões económicas, em que novamente o dispositivo da Lusofonia é acionado. Na análise discursiva proposta torna-se indispensável recorrer a teoria da economia política, pois isso serve de auxílio para compreender os processos sociais de significação, em especial com o cenário criado pelo capitalismo após a década de 1980 em que se observam fenômenos tais quais os movimentos globais de pessoas, as desigualdades sociais, a interpenetração global-local, entre outros (ALMEIDA, 2007).

O potencial económico da Língua Portuguesa exemplifica o elemento económico que também circunscreve o dispositivo da Lusofonia. Conforme o escritor português Luis Reto (2012), a cooperação sem subterfúgios e a competição “saudável” entre as identidades nacionais que compõem o chamado “mundo lusófono” poderiam conduzir o Português a assumir o estatuto de língua global, o que possibilitaria que a Língua Portuguesa se tornasse um instrumento de valor económico “fundamental” para os países de idioma Português (RETO, 2012). Em nome de um projeto político-económico, observa-se um outro elemento que entra no debate sobre o dispositivo da Lusofonia: a formação de uma identidade supranacional lusófona composta pelas identidades nacionais (RETO, 2012) circunscritas nos países de Língua Portuguesa.

Conforme discutido na seção anterior, a produção de saber também está atrelada ao dispositivo. É o que se observa quando teorias sobre o potencial económico da Língua Portuguesa entram na ordem do discurso. Além da produção de saberes, o dispositivo opera na produção de subjetividade. Dentre diversos discursos que atuam na invenção de uma identidade lusófona, exemplifica-se o elemento identitário que circunscreve o dispositivo da lusofonia a partir do evento ocorrido em abril de 2013, na sede da Sociedade de Geografia e História de Lisboa. Tratou-se do primeiro *Congresso da Cidadania*

Lusófona (2013), coordenado pelo Movimento Internacional Lusófono (MIL), e contou com a presença de representantes de diversas instâncias como da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, do Instituto da Língua Portuguesa, da Academia das Ciências de Lisboa, além de associações da sociedade civil organizadas prol cultura lusófona dos países de Língua Portuguesa.

No primeiro dia da “festa da lusofonia” houve a estreia do hino da *Pátria Lusófona, Pátria Mestiça, Pátria do Mar*, letra e música de Renato Epifânio e Manuel Ferreira Patrício, transcrito abaixo.

PÁTRIA LUSÓFONA, PÁTRIA MESTIÇA, PÁTRIA DO MAR

1. No passado foi o encontro

De culturas e de povos
O futuro será outro
Repleto de tempos novos

Refrão

PÁTRIA LUSÓFONA
PÁTRIA MESTIÇA
PÁTRIA DO MAR

2. É nossa a Lusofonia
Vem do Mar a Unidade
Na Língua pulsa a Alegria
De sermos Comunidade

Refrão

PÁTRIA LUSÓFONA
PÁTRIA MESTIÇA
PÁTRIA DO MAR

3. Desde Angola ao Brasil
De Cabo Verde à Guiné
De Moçambique a Portugal
De Timor a São Tomé

Refrão

PÁTRIA LUSÓFONA

PÁTRIA MESTIÇA
PÁTRIA DO MAR

4. Desde Goa até Macau
Desde Malaca à Galiza
Pelo mundo como nau
Por todo o Globo desliza

Refrão

PÁTRIA LUSÓFONA
PÁTRIA MESTIÇA
PÁTRIA DO MAR
(AICL, 2013, s/p)

A proposição de que os sujeitos e territórios envolvidos na empreitada colonial portuguesa sejam representados em formato de hino pode ser problematizada a partir do entendimento de nacionalismo de Hobsbawm (1998). Os nacionalismos durante a formação dos Estados nacionais modernos antecediam a construção da nação. Um aparato de símbolos nacionais como bandeiras, uniforme e hinos (HOBSBAWM, 2015) contribuíram para a construção da ideia de nação nos séculos XVIII e XIX. A língua também foi produzida como um símbolo nacional. À medida que se construía uma identidade nacional, cada nação narrava sua própria história, o que também servia para a separação e demarcação de grupos (HOBSBAWM, 1998). Neste processo de formação nacional, a evidência histórica é acionada em nome de um passado imemorial, alinhado aos sistemas culturais precedentes, a fim de possibilitar a expressão política para um futuro ilimitado (HOBSBAWM, 1998).

A formalização do Hino da Lusofonia no século XXI operaria na criação de uma identidade lusófona, neste caso transnacional, que compartilha de um passado colonial. Assim, observa-se em jogo o elemento colonial na análise do dispositivo da Lusofonia. Não há como negar que as relações estabelecidas entre Portugal e suas ex-colônias advêm de uma experiência colonial passada, entretanto, esse passado colonial é silenciado na primeira estrofe, sob a ótica de um “casual encontro de culturas e povos”. Nesta perspectiva, a crítica ao projeto

lusófono, na grande maioria, problematiza o aspecto do colonialismo/neocolonialismo quando o assunto é a formação de comunidade linguística que compartilha uma dada Língua Portuguesa (FALCONI, 2012; FARACO, 2016).

Em toda relação de poder há focos de resistência, sendo que, na análise do poder sugerida por Foucault (2015), a resistência não possui um lugar específico, mas é móvel, entendida como um fenômeno que corresponde à polivalência tática dos discursos, em um movimento transitório, plástico que se distribui por toda estrutura social (MACHADO, 2015). Portanto, os discursos críticos ao projeto lusófono podem ser interpretados como exemplos de resistência ao que é posto como verdade e legitimado pelo dispositivo da Lusofonia. No entanto, conforme alertado por Foucault (2015), a resistência é de uma peculiaridade passageira, pois o dispositivo também se apropria dos discursos de resistência e os amortece continuamente.

No âmbito dos discursos críticos, Alfredo Margarido (2000) argumenta que após Portugal perder o domínio político e econômico sobre suas ex-colônias, o controle da língua tornou-se uma opção para assegurar sua presença no cenário mundial. O idealismo de que a língua é um bem que pertence aos portugueses é exemplificado por Margarido (2000) por meio da aplicação de acordos ortográficos, na tentativa de homogeneizar a língua aos moldes das regras ortográficas portuguesas.

De acordo com Eduardo Lourenço (2001, p. 193), seria uma ilusão pensar que a língua portuguesa “é o fio” para desenhar os contornos do “labirinto” do espaço simbólico da Lusofonia, uma vez que estão em jogo outras matrizes linguísticas, além de diversificadas culturas. Um dado imaginário mítico português que procede do antigo centro ainda concebe uma partilha cultural que não corresponde à forma como angolanos, moçambicanos, cabo-verdianos, sobretudo, brasileiros percebem a Língua Portuguesa (FALCONI, 2012). O autor português Lourenço (2001) critica o sonho lusófono do antigo centro, e atenta para o fato da diversidade cultural e linguística imbricada na comunidade, que só poderia ser imaginada enquanto plural e descentrada. Desse modo, o autor não nega a possibilidade da Lusofonia, mas a imagina

como um espaço cultural e plural, ou seja, seu discurso crítico é cooptado pelo dispositivo:

O imaginário lusófono tornou-se, definitivamente, o da *pluralidade* e o da *diferença* e é através desta evidência que nos cabe, ou nos cumpre, descobrir a comunidade e a confraternidade inerentes a um espaço cultural fragmentado, cuja unidade utópica, no sentido de partilha em comum, só pode existir pelo conhecimento mais sério e profundo, assumido como tal, dessa pluralidade e dessa diferença. Se queremos dar algum sentido à galáxia lusófona, temos de vivê-la, na medida do possível, como inextricavelmente portuguesa, brasileira, angolana, moçambicana, cabo-verdiana ou são-tomense. (LOURENÇO, 2001, p. 111).

A respeito da construção de uma suposta identidade lusófona compartilhada, a editora, jornalista, tradutora e produtora Marta Lança⁴ (2015) aponta que a lusofonia é posta como uma estratégia de consolidação de partilha cultural entre os países lusófonos, mas que, em termos de identidade lusófona, quase não há identificação dos africanos e brasileiros, ao contrário dos portugueses. Segundo Lança (2015), os agentes da Lusofonia estão concentrados na metrópole e eles não se interessam por conhecer as práticas culturais dos demais países, criando um “mundo lusófono” em que circulam escritores que transitam e são lidos somente nesse espaço, como se fossem incapazes de ter acesso ao que ocorre fora da Lusofonia. Nesse aspecto, a língua é vista como um elemento de ancoragem do dispositivo da Lusofonia, principalmente, se compreendermos que a língua era o suporte do Império Português e, na atualidade, a língua é o suporte que concede a possibilidade de universalismo para formatar a ideia de Lusofonia (LANÇA, 2015).

Por sua vez, o autor moçambicano Mia Couto (2011) pensa em Lusofonia de uma perspectiva crítica, na qual o Português Moçambicano, ou o Português em Moçambique, precisa ser discutido historicamente. Segundo o autor, trata-se de uma relação de

⁴Marta Lança possui experiência na criação e execução de projetos artístico-culturais em Angola, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Portugal e Brasil.

ambiguidades e conflitos, propondo o uso do termo “lusofonias”: a “[...] adesão moçambicana à lusofonia está carregada de reservas, aparentes recusas, desconfiadas aderências” (COUTO, 2011, p. 176). A escolha da Língua Portuguesa como oficial desde a independência de Moçambique, em 1975, não representava a maioria dos moçambicanos. Ainda, conforme Couto (2011), Moçambique é um território de muitas nações, em que se falam muitas línguas. O Português configura uma língua dentre muitas outras línguas e nações, e corresponde a “um território cultural inventado por negros urbanizados, mestiços, indianos e brancos” (COUTO, 2011, p. 177). Desse modo, o autor problematiza que o entendimento de moçambicanidade varia de acordo com o grupo que ocupa a posição política de prestígio, sendo que o conceito de Lusofonia vem a reboque de um interesse político de um determinado grupo representado pela Língua Portuguesa:

Sendo minoritário e circunscrito às cidades, esse grupo ocupa lugares-chave no destino político e na definição daquilo que se entende por moçambicanidade. Esse é o Moçambique lusófono. Esse é o país que se senta nos fóruns que decidem sobre a lusofonia. Os outros moçambicanos das outras nações correm o risco de ficar de fora, afastados dos processos de decisão, excluídos da modernidade. (COUTO, 2011, p. 177).

No que lhe diz respeito, Perpétua Gonçalves (2012), professora moçambicana, critica o projeto político da lusofonia por dois motivos: primeiro, a identificação genérica do conjunto dos países de língua oficial portuguesa (que tomamos, nesta análise, como uma invenção no período pós-independência); segundo, o número de falantes dos países de Língua Portuguesa usado para “engrossar” as estatísticas a fim de projetar o português no *ranking* das línguas mais faladas do mundo (GONÇALVES, 2012). A estatística dos falantes de Língua Portuguesa serve de embasamento para os discursos econômicos sobre a Lusofonia que propõem a criação do mercado único de 650 milhões de consumidores, como defende Mário Costa, presidente da União dos Exportadores da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (UNIÃO, 2015). Por esta visão econômica, o número de falantes e a

soma do PIB dos países de Língua Portuguesa alcançariam um valor aproximado de 2,2 bilhões de dólares, baseado na estatística de que o Português é a “quinta língua mais falada do mundo” (UNIÃO, 2015, s/p).

Alguns dos discursos problematizadores sobre a unidade linguística dos países integrantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP –ressaltam que nos países africanos a Língua Portuguesa não é a língua materna, ou não é língua falada pela maioria da população (FALCONI, 2012). Muito embora o multilinguismo⁵ corresponda à língua franca em África (FARDON; FURNIS, 1994), o discurso oficial sugere que as políticas linguísticas são monolíngues, e as visões ortodoxas de planejamento linguístico ignoram as práticas locais (MAKONI et al., 2012, p. 531). Uma vez que a África exemplifica a complexidade linguística imposta pelas fronteiras coloniais, é razoável problematizar a atuação do projeto político lusófono em África. Os países que abrangem a geopolítica da Língua Portuguesa apresentam um repertório linguístico de muitas línguas africanas (MAKONI, et al., 2012), desse modo, apenas, o rótulo “lusofonia” não abarcaria as realidades linguísticas locais.

Considerações (in) finais

A partir de uma pequena amostra dos discursos que circulam sobre Lusofonia e considerando-se a “polivalência tática dos discursos” (FOUCAULT, 1999), procurou-se ao longo do capítulo analisar a Lusofonia enquanto um dispositivo político contemporâneo composto de elementos de instância linguística, cultural, política, econômica, identitária, diplomática e colonial. Tais diferentes orientações estão interligadas, sendo que um elemento do dispositivo aciona outro em uma rede complexa. Ao passo que é posta a discussão sobre os elementos que integram o dispositivo, percebe-se que a Língua

⁵ O multilinguismo em África é tratado como um “problema” devido ao excesso de línguas africanas (MAKONI; MEINHOF, 2006) em termos de um planejamento linguístico baseado num modelo monolíngue europeu (FARDON; FURNIS, 1994). Assim, uma dada abordagem multilíngue pode ser problematizada como uma variante do monolinguismo (MAKONI; MEIHOF, 2006), visto que ambas concebem a língua como unidade.

Portuguesa é motivo recorrente no funcionamento desse dispositivo, pois sempre entra na ordem da discursivização sobre a Lusofonia.

Ainda que breve, a discussão conduzida permite algumas proposições sobre o dispositivo da Lusofonia: funciona como força homogeneizante em que se apagam as realidades multilíngues e pluriculturais dos países envolvidos; produz efeitos de pluralidade e de reconhecimento de culturas e línguas e; age na produção de saberes sobre a Língua Portuguesa. De alguma maneira, o dispositivo da Lusofonia inventa a ideia de Portugal, de Brasil, de Angola, de Moçambique, e assim em diante. Além disso, estão envolvidos interesses econômicos e políticos. Longe de tecer uma conclusão, este capítulo pretende deixar uma perspectiva teórico-metodológica para análise futuras.

Referências

- AGAMBEN, G. **O amigo & O que é dispositivo?**. Chapecó-SC: Argos, 2014.
- AICL. **Outros hinos da lusofonia**, [s.l.], 2013. Disponível em: <http://blog.lusofonias.net/?p=8639>. Acesso em: 13 jul. 2018.
- ALMEIDA, M. V. O Atlântico Pardo: Antropologia, pós-colonialismo e o caso “lusófono”. In: BASTOS, C.; ALMEIDA, M. V.; FELDMAN-BIANCO, B. **Trânsitos coloniais: diálogos críticos luso-brasileiros**. Campinas: Unicamp, 2007. p. 27-44.
- BARBOSA DA SILVA, D. **De flor do lácio a língua global**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- BASTOS, N. B. Políticas linguísticas no âmbito da lusofonia. In: MARTINS, M. L. **Lusofonia e Interculturalidade: Promessa e Travessia**. [s.l.]: Universidade do Minho/Húmus, 2015. p. 263-278.
- BASTOS, N. M. O. B.; BRITO, R. H. P. de.; HANNA, V. L. H. Políticas de língua e lusofonia: aspectos culturais e ideológicos. In: GRÁCIO Editor. (org.). **Anuário internacional de comunicação lusófona 2010: Lusofonia e sociedade em rede**. Braga: Grácio editor/Uminho, 2011. v. 1. p. 159-175.
- BRITO, R. H. P. “À mistura estão as pessoas”: lusofonia, política linguística e internacionalização. In: MARTINS, M. L. **Lusofonia e Interculturalidade: Promessa e Travessia**. [s.l.]: Universidade do Minho/Húmus, 2015. p. 295-312.
- COUTO, M. **E se Obama fosse africano?: e outras intervenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- CRISTÓVÃO, F. *et al.* **Dicionário temático da lusofonia**. Lisboa/Luanda/Maputo: Texto Editores, 2005.

- CRISTÓVÃO, F. **Da lusitanidade à lusofonia**. Lisboa: Almedina, 2008.
- FABRÍCIO, B. F. A “outridade lusófona” em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 144-168.
- FALCONI, J. Literaturas africanas, língua portuguesa e narrativas da lusofonia: alguns parágrafos em torno da invenção das narrativas da “lusofonia”. *In*: LEITE, A. F. *et al.* **Nação e narrativa pós-colonial I: Angola e Moçambique**. Lisboa: Colibri, 2012. p. 277-289.
- FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola, 2016.
- FARDON, R.; FURNISS, G. **African languages, development and the state**. London: Routledge, 1994.
- FOUCAULT, M. O dispositivo da sexualidade. *In*: FOUCAULT, M. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 73-108.
- FOUCAULT, M. O que é crítica?. Tradução por Gabriela Lafetá Borges. **Critique et Aufklärung. Bulletin de la Société française de philosophie**, [s.l.], v. 82, n. 2, 1990.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GONÇALVES, P. **Lusofonia em Moçambique: com ou sem glotofagia?**. Comunicação pessoal. 2012. Disponível em: http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/lusofonia_em_mocambique.pdf. Acesso em: 02 abr. 2018.
- HOBSBAWM, E. **Nações e nacionalismo desde 1870**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- HOBSBAWM, E. Introdução: a invenção das tradições. *In*: HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (org.). **A invenção das tradições**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. p. 7-24.
- HOUAISS, A. **Dicionário HOUAISS da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LANÇA, M. A lusofonia é uma bolha. **Jornal Angolano de Artes e Letras**, [s.l.], 31 mar. 2015. Disponível em: <http://jornalcultura.sapo.ao/dialogo-intercultural/a-lusofonia-e-uma-bolha/fotos>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- LEVISKI, C. E. A política da língua portuguesa em Guiné Equatorial. **WorkingPapers em Linguística**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 62-81, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2015v16n2p62>. Acesso em: 19 abr. 2020.
- LÍNGUA vale 17% do PIB, economia e universidades devem promovê-la MNE. **Diário de Notícias**, [s. l.], 2017. Disponível em:

- <https://www.dn.pt/lusa/interior/lingua-vale-17-do-pib-economia-e-universidades-devem-promove-la---mne-8892111.html>. Acesso em: 03 fev. 2018.
- LOURENÇO, E. **A nau de Ícaro e imagem e miragem da lusofonia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MACHADO, R. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. vii-xxiii.
- MADEIRA, A. I. **Sons, sentidos e silêncios da lusofonia: uma reflexão sobre os espaços-tempo da língua portuguesa**. Lisboa: EDUCA, 2003.
- MAKONI, S. *et al.* Colonial and post-colonial language policies in Africa: historical and emerging landscapes. In: SPOLSKY, B. (ed.). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. New York/United Kingdom: Cambridge University Press, 2012. p. 523-543.
- MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de “língua”. In: MOITA LOPES, L. P da (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 191-213.
- MARGARIDO, A. **A lusofonia e os lusófonos: novos mitos portugueses**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000.
- MARTINS, M. L. Lusofonia e Luso-tropicalismo: Equívocos e possibilidades de dois conceitos hiper-identitários. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 10., 2004, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2004. p. 1-15. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1075/1/mmartins_LusotrOpiLusofonia_2004.pdf. Acesso em: 12 jul. 2018.
- MUSEU, O. **Museu da Língua Portuguesa**, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/o-museu/>. Acesso em: 14 jun. 2018.
- PADILHA, L. C. Da construção identitária a uma trama de diferenças: Um olhar sobre as literaturas de língua portuguesa. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 73, p. 3-28, dez. 2005. Disponível em: <http://rccs.revues.org/950>. Acesso em: 14 mar. 2016.
- PORTUGAL. **Conceito estratégico da cooperação portuguesa 2014-2020**, [s.l.], 2014. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/>. Acesso em: 9 set. 2014.
- RETO, L. **Potencial económico da Língua Portuguesa**. Lisboa: Texto Editores, 2012.
- ROMERO, S. **O elemento português no Brasil**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1902.
- ROSÁRIO, L. Lusofonia: Cultura ou Ideologia?. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DA LÍNGUA PORTUGUESA, 4. 2007, Maputo. **Anais** [...]. Maputo: [s.n.], 2007. Disponível em: <http://port.pravda.ru/cplp/mocambique/10-06-2007/17576-lusofonia-0/>. Acesso em: 06 set. 2018.

- SEVERO, C. G. A açucarada Língua Portuguesa: Lusotropicalismo e Lusofonia no século XXI. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 85-107, 2015.
- SOUZA, H. A mobilização do conceito de Lusofonia: o caso dos canais internacionais da RTP. *In*: MARTINS, M. L.; SOUSA, H.; CABECINHAS, R. **Comunicação e lusofonia**: Para uma abordagem crítica da cultura e dos media. Porto: Campo das Letras, 2006. p. 165-182.
- SOUZA, V. O difícil percurso da lusofonia pelos trilhos da 'portugalidade'. **Configurações** [Online], n. 12, p. 89-104, 2013. Disponível em: <http://configuracoes.revues.org/2027>. Acesso em: 22 jun. 2018.
- THOMAZ, O. R. Tigres de papel: Gilberto Freyre, Portugal e os países africanos de língua oficial portuguesa. *In*: BASTOS, C.; ALMEIDA, M. V.; FELDMAN-BIANCO, B. **Trânsitos coloniais**: diálogos críticos luso-brasileiros. Campinas: Unicamp, 2007. p. 45-70.
- UNIÃO dos exportadores da CPLP quer criar mercado único no espaço lusófono. **Mundo Lusíada**, [s. l.], 2015. Disponível em: <http://www.mundolusiada.com.br/cplp/uniao-dos-exportadores-da-cplp-quer-criar-mercado-unico-no-espaco-lusofono/>. Acesso em: 24 mar. 2018.

LUSOFONIAS PARA TIMOR-LESTE

Um estudo crítico sobre políticas de língua

Alexandre Cohn da SILVEIRA (UNILAB-BA)

O enquadramento de Timor-Leste dentro do que se entende por “contexto lusófono” deu-se a partir da Constituição da República, em 2002, documento que estabelece as políticas linguísticas timorenses, com a oficialização da Língua Portuguesa e da Língua Tétum. Entretanto, as práticas cotidianas realizam-se não apenas através dos idiomas oficiais, mas também da Língua Indonésia, das demais línguas timorenses e da própria Língua Inglesa, de acordo com os contextos de fala, com os interlocutores e com as necessidades comunicativas de cada situação. Apesar dos esforços governamentais existentes no sentido de uma maior abrangência da Língua Portuguesa nos espaços e práticas linguísticas timorenses, esforços realizados com o auxílio da comunidade internacional, sobretudo através da atuação de portugueses e brasileiros, o luso idioma é falado por uma minoria da população e restringe-se a situações específicas. Esse cenário suscita um olhar atento e crítico acerca do papel da Língua Portuguesa em Timor-Leste, discutindo a “lusofonia” a partir do caso de Timor-Leste, em relação ao seu papel político dentro das dinâmicas e das políticas linguísticas do país.

A questão lusófona tem sido amplamente discutida por intelectuais e pesquisadores, linguistas ou não, talvez por conta dos assuntos decorrentes tanto das políticas coloniais quanto pela importância política da língua no mundo moderno, sobretudo nos países de passado colonial. Em Timor-Leste, país asiático com histórico de colonização portuguesa, a Língua Portuguesa não apenas representa uma ligação com Portugal, mas também uma oposição contra a Indonésia por conta dos 25 anos de invasão do território timorense, período em que, dentre as diversas opressões sofridas pelo povo de Timor, a Língua Portuguesa, proibida pelo governo indonésio, era utilizada pela resistência clandestina para veiculação de informações sigilosas entre as lideranças da guerrilha. Quando o país retoma sua

independência, em 2002, políticas linguísticas nacionais são institucionalizadas pela Constituição da República, estabelecendo a oficialização da Língua Portuguesa ao lado da Língua Tétum, a objetivação do Inglês e do Indonésio como línguas de trabalho e apregoando uma valorização das demais línguas nacionais do país. Timor-Leste passa, desde então, a compor o grupo dos países-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP – assumindo-se como parte integrante do mundo lusófono.

Entretanto, as práticas linguísticas cotidianas revelam necessidades e preferências distintas das vontades governamentais timorenses no sentido de implementar a Língua Portuguesa em território nacional. Muitos timorenses vivem suas vidas apesar da Língua Portuguesa, interagindo com seus interlocutores em línguas que melhor se prestam às suas necessidades corriqueiras, o que não significa que a Língua Portuguesa não seja também uma língua de Timor-Leste. Contudo, a Lusofonia pretendida para o país vem se configurando de uma maneira bem peculiar, o que nos faz pensar que existam várias nuances na Lusofonia, ou várias lusofonias, uma dentre estas com aspectos timorenses que estão em processo de organização. Dentro dessa perspectiva, trago uma reflexão acerca da Lusofonia enquanto projeto político pretendido para Timor-Leste, num primeiro momento, e depois busco discutir o caso timorense e sua Lusofonia própria em construção.

Sobre a tal lusofonia

Mia Couto ao declarar que “Moçambique é e não é país de Língua Portuguesa” (PRADO, 2008, s/p), assim como quando afirma, em entrevista à Plataforma Macau, que “A Lusofonia é uma ideia de políticos, num projeto que não é de todos nós.”(COUTO, 2014, s/p), traz para o debate sobre a Lusofonia importantes elementos. O escritor moçambicano enfoca a questão como um projeto político institucionalizado que é comum na história dos países que foram atravessados colonialmente pela Língua Portuguesa nos quais a língua única pretendida para o chamado “Império Português” não permitia

uma diversidade cultural e linguística, características dos territórios e povos colonizados e subjugados ao poder colonial. Essa diversidade também funcionou como articuladora de estratégias de resistências linguísticas em nome da defesa das identidades locais, suas crenças e valores próprios. Assim sendo, a Língua Portuguesa nem foi única língua nos contextos coloniais, muito menos foi a mesma língua (Portuguesa) em todos os espaços hoje ditos lusófonos, fato que leva José Saramago a afirmar, no filme *Língua: vidas em Português*, que “[...] não há uma Língua Portuguesa, há línguas em português” (LÍNGUA, 2001). Na fala de Saramago fica evidente uma diversidade cultural sendo dita pela Língua Portuguesa, entretanto, por ser este um idioma de uma minoria de descendentes dos portugueses ou de assimilados, de certa forma, ainda silencia vozes e apaga identidades em nome de uma cultura privilegiada por sua situação de poder.

Discutir a Lusofonia é adentrar um universo que se assemelha a “[...] uma selva obscura e voluntariamente obscurecida pela interferência ou coexistência [...] de leituras”, tal como visto por Eduardo Lourenço (2009, p. 179). O terreno é espinhoso, escorregadio e cheio de controvérsias e que vem operando o pensamento colonial – de ontem e de hoje – estando presente em inúmeras ações e ideias acerca de um trabalho cooperativo entre as nações atravessadas pelo idioma lusitano, o que, a meu ver, pode, na verdade, mascarar um colonialismo atual em vez de ressignificá-lo. Essa Lusofonia que, segundo Lourenço (2009), toma corpo a partir da consolidação da Independência do Brasil, obriga Portugal a reforçar ações imperiais junto às demais colônias, conforme acredita o autor, uma vez que a Lusofonia não objetiva dar sentido à “comunidade” lusófona, mas estabelecer estratégias de um projeto imperialista português. Gilberto Freyre (1946), defensor do luso-tropicalismo, ideia bastante defendida na ditadura salazarista, reforçava a necessidade de se ter uma instituição centralizadora do “pensar lusófono” como orientador de discursos tais com o objetivo de produzir uma história oficial acerca de um mundo de “harmonia entre os povos”, numa tentativa de silenciar um passado de dominações e violências contra povos indígenas e africanos. Nesse enquadramento, de acordo com Ilharco e Murargy (2014, p. 54) a língua assume o papel

de “patrimônio comum” que participa da consolidação de uma “identidade específica dos países e povos que integram a CPLP”.

Contudo, na visão de Meneses (2010), um suposto humanismo ou a ideia de que uma mestiçagem era aceitável no processo da colonização portuguesa são desmascarados por uma realidade de embranquecimento das colônias patrocinado pelo poder colonial que, assim como por várias outras ações, “[...] apelavam à preservação da ‘pureza étnica’ dos portugueses.” (MENESES, 2010, p. 86). Vale destacar que a questão racial reside no colonialismo o qual estabelece, de acordo com Quijano (2005, p. 117), essa

construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo.

Nessa lógica, a ideia de uma raça superior, civilizada, cristã – e sua língua – é discursivizada como tendo a missão de dominar, civilizar, catequizar e, supostamente, melhorar as raças colonizadas, tidas como inferiores e primitivas.

A reboque da dominação relacionada à categoria colonial da raça, a língua opera como outra categoria colonial que classifica os indivíduos colonizados, demarca identidades colonizadas pretendidas, estabelece privilégios, segrega e domina. No caso da colonização lusitana, a Língua Portuguesa ocupa um elemento central na administração colonial e na organização do domínio dos povos em associação com a Igreja Católica. Apesar de todos os esforços empregados no sentido de “domesticar”, “civilizar” e “cristianizar” os colonizados através da língua de prestígio, esta não foi capaz de apagar por completo aspectos das culturas locais dos povos subjugados à violência colonial, que resistiram, inclusive, linguisticamente. Quando Eduardo Lourenço (2009, p. 181) afirma que a Lusofonia “[...] não passa de uma ilusão portuguesa que mantém certa nostalgia imperial” (LOURENÇO, 2009, p. 181), ou seja, “[...] uma forma que os portugueses inventaram para não se sentirem sozinhos no mundo, tendo [...] um imaginário controle sob suas ex-colônias” (LOURENÇO,

2009, p. 181), o autor traz à tona um colonialismo linguístico que parece não ter sido superado, nem pela matriz colonial, que não atingiu seus intentos na totalidade, nem pelos povos que um dia foram a ela submetidos. Até os dias atuais, as elites intelectuais e políticas dos países outrora atravessados pelo colonialismo português mantêm viva a ideia de uma superioridade linguística relativa ao idioma lusitano em relação às suas línguas nativas, dominados pela ideia ocidental de língua que enfoca a estrutura linguística, a produção literária e não a importância das práticas linguísticas de seus cidadãos falantes.

Temos hoje um cenário em que Portugal atua como promotor e incansável propagandista das questões ligadas à língua uma que supostamente conecta todos os territórios e povos da CPLP, bem como investe em inúmeras ações que, mascaradas como cooperação internacional, garantem a presença e a influência de portugueses em instituições e projetos estratégicos nos mais diversos países da Comunidade. Esse mesmo agir do *soft power* linguístico é, em alguma proporção, utilizado também pelo Brasil, disputando com Portugal o protagonismo nas ações da Lusofonia e querendo tomar vantagens para si acessando privilégios no cenário político-econômico mundial. Por outro lado, as ex-colônias portuguesas, como Timor-Leste, esforçam-se em valorizar a presença da Língua Portuguesa no lugar de fortalecer politicamente as línguas nacionais de forma igualitária. Os privilégios concedidos aos falantes do idioma lusitano advêm de ações políticas institucionais, como a valorização de carreira para docentes, bem como a produção de discursos sem fundamento científico, como o de que a língua nacional precisa “ser desenvolvida” pelo português, por “não ser capaz de expressar a ciência” de forma “adequada”, exemplos encontrados no contexto timorense.

Vale, aqui, lembrar o professor Alfredo Margarido (2000) que, ao discutir a noção de Lusofonia, afirma que esta é uma estratégia que propõe uma pátria linguística supranacional a qual atualiza a velha hierarquia imperialista, substituindo o projeto civilizatório do colonialismo por um projeto agora centrado na língua, ainda hegemônico, uma vez que tende a considerar a existência do “Outro” apenas após o encontro com o explorador português, ou melhor, com a

Língua Portuguesa. Isso significa dizer que a produção discursiva que enfoca uma Lusofonia centrada na matriz colonial e em seus valores, mesmo aparentemente a serviço da ideia de cooperação, mantém a hierarquia colonial e as relações assimétricas de poder que privilegiam “quem dá as cartas”, ou, no caso linguístico, quem tem a língua de prestígio. Todos são descritos, monitorados e existem a partir da lógica eurocêntrica colonial e suas estratégias de dominação e exclusão. Diante desse enquadramento de raciocínio, levanto uma reflexão necessária, fazendo coro com diversos linguistas africanos que, exercendo o direito à crítica e às certezas ditas por supostas autoridades, buscam entender “A quem interessa a Lusofonia?”

Se a variação linguística, fenômeno social comum em qualquer contexto linguístico, faz com que a Língua Portuguesa não possa ser a mesma nos países ditos lusófonos, internamente e em comparação aos demais países, conforme discutem Timbane e Quiraque (2016), como pode se pretender a língua una, homogênea, na comunidade da Lusofonia? Se as violências coloniais se fizeram diferentes – em variedade e intensidade – nos mais variados países da África e da Ásia invadidos por Portugal, provocando reações diversas em seus povos, será que, segundo a crítica levantada por Mpanzu (2016), esses países sentem-se representados pelo termo “Lusofonia” e o que dele decorre? Se o multilinguismo presente nesses países ainda hoje sofre as consequências das assimetrias de poder provocadas pela imposição da língua colonial, conforme os estudos de Kukanda (2000), como pode uma única língua expressar suas identidades e necessidades, ainda mais sendo esta língua aquela trazida pelo invasor europeu?

Todas essas questões são cruciais para um entendimento mais honesto a respeito do que pode ser a Lusofonia enquanto projeto político atual, o quanto de ações coloniais são recuperadas e reproduzidas em nome de uma tentativa de Comunidade que mascara interesses e poderes ainda assimétricos, assim como a importância de políticas linguísticas institucionais democráticas que atendam aos anseios e necessidades dos povos de cada país e grupo etnolinguístico. Pretendo olhar para Timor-Leste, na próxima seção deste texto, tentando entender e discutir as políticas linguísticas adotadas por

aquele país em confronto com as dinâmicas linguísticas conduzidas pelos timorenses em seu cotidiano. Acredito ser capital o debate sobre a Lusofonia em Timor-Leste, a Lusofonia timorense, a relação entre Lusofonia e Tetunfonia, bem como a relação entre as línguas do país, na tentativa de elucidar a qual projeto político as questões linguísticas de Timor-Leste estão a reboque.

Em Timor-Leste

Não é necessária uma vivência longa em território timorense para perceber que a Língua Portuguesa, apesar de ter sido oficializada, não circula comumente nos espaços públicos, nem na capital Díli, muito menos no interior do país. As práticas linguísticas cotidianas funcionam, em sua maioria através do Tétum, entretanto, não raras vezes, a prática da translíngua (GARCIA, 2009) é vivenciada pelos timorenses que se expressam em uma mistura de línguas que inclui o Tétum, a Língua Indonésia, outras línguas nacionais e, às vezes, o Inglês e o Português, conforme as situações comunicativas e os interlocutores envolvidos. Nem mesmo nos ambientes oficiais as línguas ditas oficiais, da administração e da educação, são utilizadas de forma igual ou constante. No Ministério das Finanças, por exemplo, lugar onde lecionei Língua Portuguesa para alguns funcionários, o idioma corriqueiro é o Inglês, e o ensino do idioma lusitano foi muitas vezes questionado por meus alunos que interagem profissionalmente com diversos assessores australianos. Não raras são as placas, murais e avisos em Língua Indonésia nos mais variados espaços do governo timorense e o sistema educacional funciona basicamente em Língua Tétum. Onde está a Língua Portuguesa em Timor-Leste? Ela aparece, timidamente, nas lousas escolares e nos manuais de ensino que quase nunca são acessados pelos alunos, uma vez que não existem em número suficiente para todos. As explicações são realizadas em Língua Tétum, muitas vezes com algum auxílio da Língua Indonésia ou, dependendo dos contextos geográficos escolares, com a utilização de alguma outra língua nacional. Nem mesmo o ensino de Língua Portuguesa, disciplina curricular obrigatória, é realizado neste idioma de maneira

completa, dado que nem todos os professores da disciplina são fluentes, fato metodologicamente agravado pela organização do ensino que é orientado para ensino de língua materna, ainda que essa não seja a realidade da maioria da população.

A Língua Portuguesa é utilizada pela elite intelectual e parte da elite política do país, em situações cívicas específicas, algumas missas católicas e na comunicação com assessores internacionais lusófonos. Muitos dos membros dessas elites são oriundos de famílias que, de alguma forma, tiveram contato com a língua ainda no período colonial, antes de 1975, quer por terem frequentado escolas dos missionários católicos, quer pela presença de portugueses em suas famílias, ou ainda por terem se exilado em Portugal ou outro país lusófono durante o período de dominação da Indonésia. Nesses anos turbulentos de guerrilha, documentos e informações sigilosas das forças clandestinas timorenses eram veiculados em Língua Portuguesa, em boa parte através dos religiosos, garantindo a comunicação entre os que estavam fora do país e aqueles que organizavam a guerrilha a partir das montanhas de Timor-Leste. Por conta dessa veiculação de informações a despeito do controle e das tropas indonésias, a Língua Portuguesa foi discursivizada como “língua da resistência”, enunciado que em muito pesa nos discursos em defesa da presença do idioma no país e de seu estatuto de “língua oficial”. Ainda que a atuação da força clandestina no exterior tenha sido considerada decisiva para chamar a atenção mundial para o genocídio em curso e para as negociações de cessar-fogo e progressiva desocupação das tropas indonésias (MATTOSO, 2005; ALKATIRI, 2012; DURAND, 2009; ARAÚJO, 2012), e muitos desses movimentos internacionais tenham se materializado em Língua Portuguesa, a ideia de “língua de resistência” consiste em um enunciado discursivo que merece um olhar mais atento. Muitos dos movimentos de resistência realizados fora de Timor ocorriam na ONU¹ e na Austrália, ou mesmo em negociações na Indonésia, todos esses veiculados através da Língua Inglesa. Nas montanhas, os refugiados timorenses se comunicavam em Tétum, alfabetizavam suas crianças em Tétum ou outra língua timorense, e pouco era ouvido o Português.

¹Organização das Nações Unidas

Além disso, como discuto em Silveira (2017), houve líderes do movimento de resistência timorense que só foram ter maior contato com a língua após a restauração da independência do país, em 2002. Esses e outros fatos são suficientes para uma relativização quanto ao aspecto de “resistência” atribuído ao idioma e o entendimento da estratégia política que o enunciado “língua de resistência” encerra em si.

Embora muito pouco seja falado sobre o caráter de resistência linguística atribuído à Língua Tétum, essa língua nacional, considerada língua franca em todo território nacional, também “resistiu” no período colonial, nas situações em que as línguas e as culturas locais não eram consideradas nem respeitadas pelos colonizadores e, portanto, marginalizadas indiscriminadamente. Somente após uma associação entre poder colonial e poder local, materializada na conversão ao catolicismo de nobres importantes de Timor, mais precisamente da rainha de Mena e sua família, da rainha viúva de Lifau e sua família e da rainha de Luka, em fins do século XVII, reinos cujos povos eram falantes de Tétum, é que as missões religiosas começaram a adotar o Tétum como língua de missionação, de oração e de catequese (PAULINO, 2012) o que contribuiu para a discursivização acerca do Tétum como língua “majoritária” em Timor-Leste. Entretanto, tal fato não garantiu respeito nem ao Tétum nem às línguas locais, subjugadas às crenças e discursos coloniais, muitos dos quais perduram até hoje sob forma de hierarquização de línguas e estabelecimento de privilégios para falantes de Português. Não foi, portanto, um fato novo para os timorenses, a proibição de uma língua – a Língua Portuguesa – quando da invasão indonésia, pois, no período português, conforme Paulino (2012, p. 82), a Língua Tétum,

também era proibida nos locais administrativos, escolas, e até em alguns comércios e ambientes de trabalhos [...] o timorense tinha que aprender o português.

Ou ainda, conforme é amplamente ouvido em Timor-Leste nos dias de hoje, “quer não quer” o timorense tem que aprender a Língua Portuguesa. Isso me fez pensar que, se o Português era proibido por ser

uma ameaça ao plano de dominação indonésio, no passado colonial português o Tétum fora proibido inicialmente, e depois evitado, pelo mesmo motivo e os falantes de ambos idiomas, contrários às imposições sofridas em cada momento histórico, reagiram através de resistências diversas, inclusive linguísticas.

Todavia, é fato também que a Língua Portuguesa se constitui como elemento nacional uma vez que faz parte do universo cultural identitário de uma parte dos timorenses, em maior ou menor grau. Assim como é fato que o Tétum, apesar de ser língua nacional, se impôs às demais línguas timorenses, assumindo um estatuto de poder e prestígio maior em relação às demais línguas. Em outras palavras, a Lusofonia e a Tetunfonia são imposições advindas de projetos políticos que se valeram de relações de poder assimétricas entre os indivíduos para garantir uma uniformidade no coletivo social em nome da segurança e da soberania almejadas, bem como do controle das massas por um grupo de poder dominante. Igualmente, o papel de resistência linguística não se restringe à Língua Portuguesa, mas evoca a relação desta com as políticas linguísticas impostas pela Indonésia, assim como refere-se ao Tétum frente às políticas linguísticas coloniais portuguesas e também permeia a relação das demais línguas timorenses diante dos privilégios dados à Língua Tétum e a invenção de uma Tetunfonia.

Para pensar uma Lusofonia em Timor-Leste é preciso ter a clareza do papel estratégico da Língua Portuguesa no cenário regional em que o país asiático está inserido, reforçando as fronteiras necessárias em relação às potências vizinhas: Austrália e Indonésia. A possível “união” de Timor-Leste com os demais países da CPLP é uma outra estratégia a qual, dado o pretexto linguístico, as ações de cooperação internacional e de mercado são facilitadas, o que reforça Timor-Leste no campo global como membro de importante bloco econômico², sem contar nas relações estabelecidas com a ASEAN – *Association of Southeast Asian*

²Vale lembrar que os países-membros da CPLP detêm a maior parte das reservas de hidrocarbonetos do mundo e que, a partir do estabelecimento do pilar empresarial para a Comunidade, em 2014, a organização se assume como instituição promotora de cooperação também em termos de mercado.

*Nations*³ – e a APEC – *Asia-Pacific Economic Cooperation*⁴ - organizações das quais Timor-Leste está em processo para se tornar membro. A Língua Portuguesa funciona, nesse enquadramento, como uma marca identitária diante da Anglofonia e da Indonésiofonia, na relação de Timor-Leste com os países vizinhos, assim como, com a iminência do idioma ser instituído como uma das línguas oficiais das Nações Unidas, favorecendo a representatividade do país junto à comunidade internacional.

Em relação às políticas internas, a Língua Portuguesa oficial em Timor-Leste é tratada, a meu ver, equivocadamente, no tocante à emergência criada em torno de seu uso pela população, o que gera desgastes desnecessários, despesas financeiras com a produção de materiais e programas de ensino, desigualdade social entre os falantes e não falantes do idioma e uma marginalização das línguas e culturas locais, ameaçadas pelas ações políticas adotadas. Consiste em equívoco pensar que uma língua, por ser oficial, precisa ser, obrigatoriamente, a língua de uso das situações comunicativas dos indivíduos de um país, dado que a questão da oficialidade linguística busca atender às questões de ordem administrativa do país. A “invenção da palavra oficial” (BERENBLUM, 2003), no âmbito das urgências organizadas pelas elites em Timor, alia-se à “imaginação” de Timor-Leste enquanto nação autônoma, soberana e lusófona, sendo esta Lusofonia uma estratégia significativa de poder na construção da nação e, para tal, na busca de uma unificação nacional em torno de uma identidade única timorense. Em termos de políticas linguísticas, ao se determinar as línguas oficiais também como línguas de instrução, aciona-se todo um mecanismo educacional e editorial que reforça o poder da língua oficial e aumenta a distância desta em relação às demais línguas. A língua oficial tem, nesse enquadramento político, o papel de homogeneizar o padrão linguístico da nação, o que, conseqüentemente, marginaliza toda e qualquer outra língua nacional.

Entretanto, no caso de Timor-Leste, cujo povo não está habituado a utilizar a Língua Portuguesa em suas necessidades comunicativas

³ Associação das Nações do Sudeste Asiático

⁴ Cooperação Econômica Ásia-Pacífico

cotidianas, ensinar esse idioma como língua materna (LM) consiste em mais um equívoco. O Português é LM para uma pequena e seleta parcela da população, mas para a grande maioria do povo timorense ela é uma língua segunda ou até mesmo configura-se como uma língua distante das práticas culturais e das marcas identitárias dos indivíduos, estrangeira, portanto. Diante dessa realidade, a Lusofonia, tal como entendida pela CPLP, torna-se uma ilusão que não apenas não atende as reais necessidades do povo de um país em situação pós-conflito e pós-colonial em processo de reconstrução, como também contribui para o aumento dos abismos sociais, da segregação e da desvalorização dos aspectos culturais com os quais grande parte da população timorense se identifica. Se a Língua Tétum, tomada como língua majoritária, está mais próxima do que aqui venho chamando de necessidades comunicativas timorenses, então esse idioma não pode ser considerado como incompleto ou incapaz de lidar com essas necessidades e, pior, como uma língua que precisa ser “melhorada”. Aqui temos outro equívoco uma vez que as ações políticas estabelecem necessidades para todo um povo e, ao assumir a Lusofonia como projeto político, inventa o problema da inferioridade do idioma de seu povo, forçando a adoção de outro idioma, para muitos, estranho e distante.

Se, conforme disse antes, há línguas em Português e, retomando Mía Couto, a Lusofonia é um projeto político, a Língua Portuguesa em Timor-Leste precisa coabitar em regime de igualdade com as línguas nacionais, para além da Língua Tétum, passando pelas adaptações comuns aos idiomas em contato, mantendo uma relação de igualdade com as demais línguas com as quais convive. Não se pode pensar em apenas uma Língua Portuguesa, reificada e preservada sem interferências dos idiomas com os quais terá que conviver e, se assim for da vontade dos timorenses, colaborar nas necessidades comunicativas cotidianas. Esse contato linguístico fatalmente provocará mudanças nos idiomas que deixarão de ser aquilo que foram um dia para serem formas híbridas de comunicação, modificadas sintática, morfológica, semântica e foneticamente, além de terem seu léxico igualmente hibridizado e modificado.

Seguindo essa linha de raciocínio, as línguas não são inferiores umas às outras, mas complementam-se e adequam-se às necessidades de seus usuários. A Lusofonia em Timor-Leste precisa ser flexibilizada pelas contribuições dos demais idiomas do país e não deve ser uma emergência para a população. Ainda que a segurança do país em âmbito internacional também tenha motivado as políticas linguísticas nacionais, Timor-Leste vive hoje um dilema entre atender às expectativas de uma comunidade lusófona que está fora de sua realidade cultural e assumir uma Língua Portuguesa própria, timorense, aceitando e valorizando as variações linguísticas decorrentes do contato do idioma lusitano com suas línguas locais. Além disso, entender que essa variante da Língua Portuguesa vai ocupar o lugar que lhe é próprio e não o lugar que as políticas institucionais desejam é também uma forma de respeitar e valorizar o papel das demais línguas do país na vida e nas práticas cotidianas dos timorenses, possibilitando, dessa forma, uma convivência linguística que não visa a hierarquização das línguas, muito menos uma desigualdade social provocada pela questão linguística nacional. Na verdade, entendo que assumir uma Lusofonia timorense, com suas peculiaridades próprias e que atenda os anseios dos que pretenderem utilizar uma língua luso-timorense, seja um modo de viver o multilinguismo de Timor-Leste de forma madura e coerente, possibilitando que os cidadãos timorenses e suas línguas organizem o cenário linguístico do país não por uma determinação *top-down*, mas por dinâmicas linguísticas e políticas sociais *bottom-up*.

Finalizando

Discuti nesse artigo a questão da Lusofonia como um projeto político, organizado ideologicamente, com o pretexto de unir países atravessados pelo idioma lusitano em sua história, mas que opera no sentido de reforçar um domínio de Portugal através do *soft power* linguístico, com participação, inclusive, do Brasil em disputas de espaços de poder, como acontece em Timor-Leste. A lusofonia institucional apregoada pela Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP – é homogeneizadora e centralizadora, não leva em

consideração as peculiaridades culturais e identitárias dos países-membros e reifica uma língua, focada na estrutura da variante culta europeia. O multilinguismo característico dos países-membros é combatido, em ações claras ou veladas, demonstrando ser uma ameaça ao projeto lusófono, tal como comumente ocorrera no período colonial em que a Língua Portuguesa categorizava os indivíduos, estipulava privilégios e subjugava os colonizados a partir da administração das colônias e da ação dos missionários católicos. Tais procedimentos podem ainda ser percebidos hoje em contextos como Timor-Leste, dada as políticas linguísticas nacionais que continuam operando na mesma linha da hierarquização e da segregação linguística, contribuindo para abismos sociais nada democráticos.

Em Timor-Leste há uma Lusofonia homogeneizadora, que é estatal/institucional, mas há também uma Lusofonia translíngua, do âmbito das práticas linguísticas cotidianas, que promove variações linguísticas nessa Língua Portuguesa em uso a partir do contato com outros idiomas nacionais, a reboque de políticas linguísticas *bottom-up* que comumente andam na contramão das determinações *top-down* do Estado. Justamente essas ações comunicativas do cotidiano popular é que possibilitam uma coabitação entre o multilinguismo nacional e a Língua Portuguesa, não em disputa, mas em convivência colaborativa a partir das necessidades e vontades dos indivíduos em cada situação comunicativa. Essa Lusofonia, que aqui trato como mais coerente e sensata uma vez que se inscreve nos usos linguísticos reais da população, não permite que as tensões provocadas pelas políticas linguísticas nacionais criem obstáculos nas dinâmicas timorenses, muito menos reforça a ideia colonial de uma língua “melhor” ou “mais importante” que outra e assume uma Língua Portuguesa timorense, talvez como parte do processo de emancipação política pelo qual Timor-Leste vem passando e se organizando a partir da restauração de sua independência.

Referências

ALKATIRI, M. **Timor-Leste: o caminho do desenvolvimento: Os primeiros anos de governação.** Lisboa: Lidel, 2012.

- ARAÚJO, A. **Autobiografia de Abílio Araújo**: Dato Siri Loe II. Lisboa: Alêtheia Editores, 2012.
- BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial**: Identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- COUTO, M. **A lusofonia é uma ideia de políticos num projeto que não é de todos nós**. [Entrevista concedida a] Estêvão Azarias Chavisso. **Plataforma Macau**, Maputo, 2014. Disponível em: <http://www.plataformamacau.com/lusofonia/a-lusofonia-e-uma-ideia-de-politicos-num-projeto-que-nao-e-de-todos-nos>. Acesso em: 10 set. 2018.
- DURAND, F. **História de Timor-Leste**: da pré-história à actualidade. Lisboa: Lidel, 2009.
- GARCIA, O. Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. In: MOHANTY, Ajit *et al.* (ed.). **Multilingual Education for Social Justice**: Globalising the local. New Delhi: Orient Blackswan Education, 2009. p.140-158.
- FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1946.
- ILHARCO, A.; MURARGY, M. **18 anos CPLP**: os desafios do futuro. Lisboa: Sersilito, 2014.
- KUKANDA, V. Diversidade Linguística em África. **Africana Studia**, Porto, n. 3, p. 101-117, 2000.
- LÍNGUA: vidas em português. Direção de Victor Lopes. Portugal/Brasil: Costa do Castelo Filmes, 2001. son., color.
- LOURENÇO, E. **O labirinto da saudade**. Lisboa: Gradiva, 2009.
- MARGARIDO, A. **A Lusofonia e os lusófonos**: Novos mitos portugueses. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000.
- MATTOSO, J. **A Dignidade**: Konis Santana e a resistência timorense. Lisboa: Temas e Debates, 2005.
- MENESES, M. P. O 'indígena' africano e o colono 'europeu': a construção da diferença por processos legais. **E-cadernos CES**, [s.l.], v.10, mar. 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/403>. Acesso em 10 set. 2018.
- MPANZU, M. **Lusofonia, identidade e diversidade cultural**. Conferência Inaugural da 1ª edição da Semana de Lusofonia no ISCED de Uíge, set. 2016. Disponível em: <http://monampanzu.over-blog.com/2016/10/lusofonia-identidade-e-diversidade-cultural.html>. Acesso em: 10 set. 2018.
- PAULINO, V. **Representação identitária em Timor-Leste**: culturas e os media. 2012. 388f. Tese (Doutorado em Ciências da Cultura) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.
- PRADO, A. Moçambique é e não é um país de língua portuguesa, diz Mia Couto. **Gestão Universitária**, [s.l.], 2008. Disponível em:

- <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/mocambique-e-e-nao-e-pais-de-lingua-portuguesa-diz-mia-couto>. Acesso em: 10 set. 2018.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.
- SILVEIRA, A. C. da. O papel da Língua Portuguesa na composição de uma elite política em Timor-Leste: Subsídios para uma discussão político-linguística sobre Lusofonia. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 11, n. 1, p. 43-63, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/5968>. Acesso em: 29 mai. 2018.
- TIMBANE, A.; QUIRAQUE, Z. A. S. **Língua ou línguas portuguesas?: A variação linguística na Lusofonia**. Conference Paper, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316562098_LINGUA_OU_LINGUAS_PORTUGUESAS_A_VARIACAO_LINGUISTICA_NA_LUSOFONIA. Acesso em 10 set. 2018.

LÍNGUAS CRIOULAS E O PAPEL DA LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Ana Lúvia AGOSTINHO (UFSC)

Manuele BANDEIRA (UNILAB)

Shirley FREITAS (UNILAB)

Este trabalho pretende discutir questões relacionadas à situação linguística das línguas crioulas em São Tomé e Príncipe (doravante STP) e ao papel da Língua Portuguesa, que contribui para um abandono crescente das línguas nacionais¹.

Em STP são faladas quatro línguas crioulas de base portuguesa, três autóctones (santome, lung'Ie e angolar) e o kabuverdianu, nativo da Alta Guiné, além do Português, que é língua oficial desde 1975. O santome e o angolar são naturais da Ilha de São Tomé e o lung'Ie nasceu e é utilizado até os dias atuais na Ilha do Príncipe. Estas três línguas têm estatuto de línguas nacionais em STP e são o foco deste capítulo.

O Censo de 2011 não oferece dados sobre o bilinguismo ou o multilinguismo, porém afirma que cerca de 98,9% da população são-tomense fala o Português (sem defini-lo como primeira língua, L1, ou como segunda língua, L2). Um total de 72,4% falaria o santome e 2,4%, o lung'Ie. Segundo Agostinho (2015), no caso do santome, os níveis de domínio da língua também variam, mas há duas tendências em curso: o santome tem se tornado a língua crioula mais falada (mesmo pelos outros grupos minoritários) e, cada vez menos, as pessoas o aprendem como língua materna, papel desempenhado pelo Português que, por sua vez, tem se tornado a língua mais falada por todos os grupos étnicos.

De acordo com os resultados do Censo de 2011, 11.377 pessoas se declararam falantes do angolar, representando uma parcela de cerca de 6% da população (INE, 2012). As línguas restantes (kabuverdianu, Francês, Inglês, entre outras), sob a rubrica 'outras línguas' no Censo, totalizam 12,8%. Como língua oficial desde 1975, o Português é usado em todos os atos do Estado, na educação e na mídia. Segundo Araújo e

¹ Diversos trechos deste capítulo foram adaptados de Agostinho (2015, 2016) e de Bandeira (2017).

Agostinho (2010), a norma portuguesa europeia é ensinada nas escolas e dominá-la é o objetivo do sistema escolar. Ainda de acordo com os autores, o uso generalizado do Português na mídia, na escolarização, nos atos do governo, bem como o uso das variantes reestruturadas que convivem com variantes próximas da “norma” europeia não podem ser descartados do contexto sociolinguístico de STP.

Neste ambiente multilíngue, contudo, não havia, até o início dos anos 2000, tentativas oficiais de normalização ortográfica dessas línguas nacionais. Em 2010, o *Alfabeto Unificado para as Línguas Nativas de São Tomé e Príncipe* (ALUSTP) (PONTÍFICE et al., 2010), apresentado por uma Comissão formada por acadêmicos e intelectuais, foi proposto e sancionado pelo Governo para se representar alfabeticamente as línguas santome, angolara e lung’le. Em síntese, o anteprojeto do ALUSTP propõe um sistema descolado da ortografia portuguesa, configurando-se um avanço em relação às ortografias lusitanizantes (ARAÚJO; AGOSTINHO, 2010). Somado à grafia oficial, desde 2009, o lung’le vem sendo ensinado nas escolas, devido, sobretudo, ao incentivo do Governo Regional do Príncipe à difusão da cultura principense (AGOSTINHO, 2015). Com efeito, a inclusão do ensino de uma língua nacional como o lung’le no currículo das escolas na ilha do Príncipe revela uma relação de complementariedade com a oficialização da grafia, haja vista que o planejamento e a padronização linguística auxiliam no ensino do lung’le, trazendo novas publicações e materiais didáticos. Por conseguinte, as duas ações apontam para um caminho de preservação e difusão de línguas que, por muito tempo, estiveram restritas ao mundo da oralidade.

Com a finalidade de tratar sobre os aspectos que caracterizam o cenário linguístico atual de STP, este texto está dividido da seguinte maneira: na seção 2, apresentaremos, brevemente, uma contextualização histórica que colaborou para a formação do cenário multilinguístico atual. Na seção 3, focaremos na situação linguística atual no país. A seção 4 trará considerações sobre o papel do Português em STP. Na seção 5, discutiremos as línguas crioulas na educação. Finalmente, apresentaremos as considerações finais.

Contextualização histórica

Antes da chegada dos portugueses, as ilhas STP, localizadas no Golfo da Guiné, eram desabitadas. Segundo Cardoso (2007), embora não se possa afirmar ao certo, as ilhas de STP teriam sido descobertas pelos navegadores portugueses João de Santarém e Pedro Escobar, chegando a São Tomé em 21 de dezembro de 1470 e ao Príncipe em 17 de janeiro de 1471.

FIGURA 1 – O GOLFO DA GUINÉ



FONTE: <http://mapmaker.nationalgeographic.org/>

O povoamento de São Tomé por portugueses, outros europeus e escravizados se deu através de uma ordem da coroa portuguesa e começou a ser contínuo a partir de 1493 (CARDOSO, 2007). Segundo Hlibowicka-Węglarz (2012), a Ilha de São Tomé foi a primeira a ser povoada, entre os anos 1480 e 1493. O povoamento da Ilha do Príncipe, por sua vez, se iniciou em 1500 (MAURER, 2009), provavelmente a partir de São Tomé. Ainda conforme Hlibowicka-Węglarz (2012), as ilhas do Príncipe e de Ano Bom foram povoadas através de São Tomé

por portugueses e escravos africanos oriundos de São Tomé a partir de 1500 e de 1503, respectivamente.

Para Hagemeyer (2009), a ocupação de STP passou por duas fases distintas. A primeira fase ocorreu nos séculos XV e XVI, a partir do cultivo e produção da cana-de-açúcar e a segunda fase ocorreu nos séculos XIX e XX, a partir do ciclo do cacau e do café. A primeira fase de povoamento de São Tomé começou com a introdução da cana-de-açúcar no século XV pelos portugueses e por uma massa populacional africana das mais diversas origens e línguas, principalmente de regiões como o delta do Níger, onde são faladas línguas do grupo Edo, e do Congo e Angola, onde são faladas línguas Bantu. É neste cenário multilíngue que surge uma língua emergencial, do contato entre os colonos e os escravos (ARAÚJO et al., 2013), que, expandida, deu origem ao protocrioulo do Golfo da Guiné (PGG) (FERRAZ, 1979; HAGEMEIJER, 2011; BANDEIRA, 2017). Após o PGG ter sido formado, deu-se início à separação geográfica de seus falantes que, escravizados e alojados em São Tomé, por um lado, são levados a regiões, como as ilhas de Ano Bom e do Príncipe, e, por outro, tornam-se foragidos dos engenhos e, ao formar quilombos, dão origem à comunidade dos Angolares em São Tomé (BANDEIRA, 2017).

No que se refere à formação do lung'Ie, as levas de escravos, oriundas de São Tomé, transplantadas para o Príncipe, eram, em sua maioria, falantes do protocrioulo (HLIBOWICKA-WĘGLARZ, 2012). Com a separação e o posterior isolamento desses falantes, provocado pelo deslocamento para a Ilha do Príncipe, o protocrioulo passa por uma especiação, constituindo-se, anos depois, no lung'Ie. As ilhas de STP funcionaram como entreposto no tráfico de escravos, possuindo contratos a prazo com o rei de Portugal quanto ao abastecimento de escravos para a Mina e, logo depois, para Lisboa e para as sociedades coloniais das Américas (HAGEMEIJER, 1999; HLIBOWICKA-WĘGLARZ, 2012). Em vista disso, soma-se ao contingente de escravos advindo de São Tomé um grande número de cativos do Delta do Níger (zona em que se falavam línguas edoídes) que teriam sido transportados diretamente para a Ilha do Príncipe, sem passar por São Tomé. Adicionalmente, contrário a São Tomé que, a partir de 1520,

recebeu um grande contingente de escravos do Congo e de Angola, o número de prisioneiros provenientes de zonas Bantu com permanência fixa na Ilha do Príncipe foi restrito, posto que o ciclo do açúcar se desenvolveu, sobretudo, na ilha de São Tomé (HAGEMEIJER, 1999).

Entre os anos de 1493 e 1501, os portugueses descobriram a ilha de Ano Bom, até então inabitada, mantendo essa possessão até 1789. Evidências linguísticas apontam que as levas de escravos transplantados a Ano Bom passaram períodos em São Tomé, primeira ilha a ser habitada na região do Golfo da Guiné, ao ponto de levarem para a ilha de Ano Bom a língua falada naquela colônia, o protocioulo (ARAÚJO et al., 2013). Com o decorrer dos anos, em Ano Bom, a língua dos transplantados passa por uma especiação, consolidando-se, por conseguinte, numa nova língua, o fa d'Ambô. A manutenção das estruturas linguísticas do fa d'Ambô se deve, essencialmente, ao fato de que a especiação do PGG, tal qual como aconteceu com o lung'Ie, deu-se nos primeiros anos de habitação das ilhas do Ano Bom e do Príncipe, séculos antes da transferência de domínio político de Ano Bom à Coroa espanhola (FERRAZ, 1979).

Os indivíduos remanescentes na Ilha de São Tomé, ao lado do contingente africano, tiveram dois destinos: os membros do grupo étnico forro e os homens africanos (livres e não livres) permaneceram na capital, enquanto outros (incluindo forros e escravos) escaparam para formar quilombos, criando, assim, um novo grupo étnico, os angolares. O PGG, falado na capital, deu lugar, posteriormente, ao santome. Com a saída massiva dos colonizadores portugueses da capital, no início do século XVII, é possível supor que a evolução do santome tornou-se livre do modelo da Língua Portuguesa, contribuindo para sua extensão, o que explicaria também o índice de elementos de origem africana no seu léxico e na sua fonologia (FERRAZ, 1979). Quanto ao segundo grupo, presume-se que, por volta dos séculos XVI, os já falantes de protocioulo, na condição de escravos foragidos, afastaram-se da capital, indo em direção a locais inabitados, formando assim uma nova comunidade (SEIBERT, 2004). Posteriormente, com o isolamento e com aporte Bantu, esse

protocrioulo ramificou-se em uma nova língua, o angolar (BANDEIRA, 2017).

A segunda fase de povoamento de STP, a partir do século XIX, trouxe trabalhadores contratados de outros países africanos, sobretudo, de Cabo Verde (HAGEMEIJER, 2009), o que contribuiu ainda mais para o plurilinguismo dessa sociedade. Posteriormente, outros grupos de falantes de kabuverdianu foram levados ao Príncipe devido à escassez de mão de obra local, relacionada a uma epidemia de doença do sono na ilha durante o início do século XX (MAURER, 2009).

Os dados referentes ao número atual de habitantes de STP são, muitas vezes, díspares. Assim, a população de STP pode variar de 100 mil a 200 mil habitantes, dependendo da fonte. A população da ilha do Príncipe varia entre 6 mil a 13 mil habitantes (AGOSTINHO, 2015). De acordo com Cardoso (2007), a população de São Tomé em 2000 era de 133.624 habitantes, enquanto a do Príncipe era de 6.036, somando 139.660 habitantes para todo o arquipélago. No entanto, o *CIAFactbook* (CIA, 2009) estima que a população do arquipélago seja de 175.808, dado de julho de 2010². Segundo o Censo de 2011 (INE, 2012), o país tem 187.356 habitantes e a Região Autônoma do Príncipe possui 7.542 habitantes.

Situação linguística de São Tomé e Príncipe

Segundo Myers-Scotton (2002), são necessários alguns ingredientes sócio-históricos básicos para a formação de pidgins e crioulos: primeiramente, falantes de línguas ininteligíveis entre si devem ser colocados, lado a lado, num sistema *plantation* isolado. Com a necessidade de se comunicar, emerge uma língua franca, no entanto, nenhuma das línguas dos escravos tem número de falantes suficiente para ser escolhida como tal, ou não há um grupo majoritário com prestígio suficiente para impor sua língua como franca. Dessa maneira, a outra opção seria a língua dos colonizadores, que contava com maior prestígio. Como os escravos não passavam muito tempo com os

² Disponível em: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/tp.html>. Acesso em: 07 ago. 2013.

colonizadores, não tinham muitas oportunidades para adquirir a língua, ou seja, a transmissão era frequentemente irregular. Dessa forma, o objetivo era criar uma língua para ampliar a comunicação. Esses ingredientes, somados ao ambiente “ilha” e à violência do sistema escravista, onde havia pouca chance de movimentação dos indivíduos, e às imposições linguísticas e culturais do colonizador, bem como a multiplicidade linguística e a criatividade dos falantes, tornaram STP um cenário perfeito para o surgimento de línguas crioulas (AGOSTINHO, 2015). Holm (1988) lembra que pidgins e crioulos não são versões erradas das línguas dos colonizadores, mas línguas novas. Há quatro línguas crioulas autóctones e geneticamente relacionadas no Golfo da Guiné: santome (ou forro), angolar, lung’le e fa d’Ambô. (SCHUCHARDT, 1889; GÜNTHER, 1973; FERRAZ, 1979; MAURER, 2009; HAGEMEIJER, 2009). Atualmente, as três primeiras são faladas em STP, e têm estatuto de línguas nacionais neste país, e a última é falada nas ilhas de Ano Bom e Bioko, na Guiné Equatorial. As quatro línguas, embora aparentadas, são atualmente ininteligíveis entre si. Além das três línguas crioulas nacionais, é falado o kabuverdianu, língua crioula de base portuguesa nativa de Cabo Verde, e o Português, língua oficial. Segundo Agostinho (2015), o kabuverdianu é falado por centenas de pessoas na Ilha do Príncipe, residentes, sobretudo, nas antigas roças coloniais ou em propriedades rurais isoladas. Além destas, ainda são faladas outras línguas como Francês e Inglês, ambas ensinadas nas escolas.

O lung’le é falado majoritariamente na Ilha do Príncipe. O número de falantes nativos, dependendo da fonte, varia de 20 (MAURER, 2009) a 1300. Valkhoff (1966) mencionou ter tido dificuldade para encontrar falantes nativos dessa língua já em 1958. Günther (1973), por sua vez, aponta que o lung’le estaria em processo de extinção, sendo substituído pelo santome e pelo Português. Conforme Araújo e Agostinho (2010), a mídia e a escolarização (fenômenos pós-independência) dão ao Português um prestígio que não pode ser rivalizado, o que implica um abandono crescente das línguas nacionais.

Crystal (2000) aponta que os principais fatores indicativos para a classificação de uma língua em processo de extinção são o número de

crianças que adquirem a língua como primeira língua, a atitude da comunidade face à língua em questão e, por fim, o grau de impacto de línguas majoritárias na comunidade linguística em questão. O autor define três níveis de classificação para as línguas: segura, ameaçada e extinta. Além dessa tipologia, Michael Krauss (1992) acrescenta a classificação de moribunda para a língua que não está sendo mais aprendida como língua materna pelas crianças. Para Crystal (2000), essa nova categoria captura uma noção que vai além de um mero estágio de ameaça, porque tal classificação, baseada em uma analogia com as espécies de animais que são incapazes de se reproduzir, aborda a característica principal de línguas dessa categoria: a inviabilidade de uma transmissão intergeracional (AGOSTINHO; BANDEIRA; ARAÚJO; 2016).

Agostinho, Bandeira e Araújo (2016), de acordo com a tipologia de Crystal (2000), comentam que o lung'le pode ser categorizado como uma língua ameaçada, devido à ausência de crianças adquirindo-a como primeira língua, à atitude da comunidade que não tem buscado, majoritariamente, fazer uso regular do lung'le em todas as circunstâncias sociais, e, por fim, ao nível de impacto de outras línguas, principalmente o Português, língua oficial e mais utilizada em todas as esferas sociais, e o kabuverdianu, já que há muitos falantes descendentes dos trabalhadores contratados que chegaram na ilha no final do século XIX e começo do XX.

Atualmente, existem mais falantes nativos de kabuverdianu no Príncipe do que falantes nativos de lung'le, havendo, inclusive, inúmeros falantes monolíngues. Maurer (2009) afirma que, embora o Censo de 2001 (INE, 2001) tenha apontado que 16,3% da população da Ilha do Príncipe, aproximadamente mil pessoas, seriam falantes do lung'le, trata-se de um dado superestimado, a não ser que se considere o conhecimento passivo da língua como critério. Agostinho (2015) afirma que há, em média, apenas 200 falantes de lung'le na Ilha do Príncipe.

O santome, por sua vez, é a língua crioula que possui maior número de falantes no país e a mais prestigiada. O Censo de 2011 (INE, 2012) não oferece dados sobre o bilinguismo ou o multilinguismo,

porém afirma que cerca de 98,9% da população são-tomense fala o Português (sem defini-lo como primeira língua, L1, ou como segunda língua, L2). Um total de 72,4% da população nacional falaria o santome e 2,4%, o lung'le. As línguas restantes (angolar, kabuverdianu, Francês, Inglês, entre outras) formam o grupo “outras línguas”, totalizando 12,8% do país. No caso do santome, os níveis de domínio da língua também variam, mas há claramente duas tendências em curso, observadas em trabalho de campo: o santome tem se tornado a língua crioula autóctone mais falada (mesmo pelos outros grupos minoritários) em STP e, cada vez menos, as pessoas o aprendem como língua materna, papel desempenhado pelo Português.

Os falantes do angolar, por seu turno, vivem, hoje, nas zonas do litoral de São Tomé, no distrito de Caué, entre Ribeira Afonso até Porto Alegre e, no litoral noroeste, a partir de Neves até Bindá, no distrito de Lembá, e ademais, próximos à cidade de São Tomé, existem pequenos grupos de falantes em São João da Vargem, Pantufo e Praia Melão (CEITA, 1991). Atualmente, de acordo com os resultados do último censo realizado no país, da população absoluta de 173.015 pessoas, 11.377 são falantes do angolar, representando uma parcela de cerca de 6% da população (INE, 2013).

Além das línguas crioulas nativas do Golfo da Guiné, na ilha do Príncipe ainda é falado o kabuverdianu. Essa língua, de acordo com Gonçalves e Hagemeyer (2015), é a segunda língua mais falada da ilha depois do Português e apresenta aproximadamente 14.725 falantes de acordo com dados do Censo de 2012. A entrada do kabuverdianu em STP deu-se a partir de 1870 (acentuando-se por volta de 1940), no segundo ciclo de povoamento das ilhas, quando elas começaram a receber um grande número de trabalhadores contratados de outros países africanos, como Angola, Moçambique e Cabo Verde. Esses contratados eram destinados aos trabalhos agrícolas nas roças de café e cacau e ficavam de certa forma isolados do resto da população. De acordo com os contratos, esses trabalhadores teriam direito a salários, habitação, serviços de hospitais, medicamentos, alimentação, entre outros serviços (NASCIMENTO, 2010), contudo, na prática, o regime de trabalho era semelhante à escravidão. No que diz respeito aos cabo-

verdianos, eles foram enviados, sobretudo, à ilha do Príncipe, e relatos de autores como Nascimento (2010) apontam que eles não aceitavam muito passivamente as condições de trabalho, sendo constantes as fugas e rebeliões.

Junto com os cabo-verdianos, a sua língua foi levada para STP, mantendo-se com vitalidade até hoje. Como explicação para essa permanência da língua estariam os baixos números de repatriamento de cabo-verdianos (já que mesmo depois do fim dos contratos, muitos optaram por permanecer em STP) e a relação entre falar a língua e ser cabo-verdiano, sendo o domínio da língua símbolo de orgulho e expressão de identidade (GONÇALVES; HAGEMEIJER, 2015). A comunidade cabo-verdiana do Príncipe atualmente se concentra no interior, nas antigas roças e, ainda hoje, vive em condições de pobreza, sendo esse um ponto de tensão entre os governos de Cabo Verde e de STP.

A despeito de haver estudos sobre a imigração dos cabo-verdianos, como os de Berthet (2011) que gravou relatos de cabo-verdianos no Príncipe, revelando as condições de vida antes e depois dos períodos de trabalho contratado, não se encontram descrições acerca da variedade de kabuverdianu falada no Príncipe. Com base em trabalho de campo realizado em 2018, foi possível notar que há inúmeras crianças que têm o kabuverdianu como primeira língua (aprendendo o Português somente após a entrada na escola) e que a língua é amplamente usada para comunicação diária, sendo perceptível a ideia de que o uso do kabuverdianu serve como forma de manter a identidade cabo-verdiana. Muitos informantes afirmam que, mesmo tendo nascido no Príncipe, se consideram um pouco cabo-verdianos, já que essa é a nacionalidade de seus pais e eles falam a língua de Cabo Verde (ensinada pelos pais para manter a identidade), havendo, sempre que as condições financeiras permitem, relatos de visitas ao arquipélago para conhecer parentes que lá ficaram. Quando questionados se conseguiam se comunicar com os cabo-verdianos usando a variedade da língua falada no Príncipe, muitos informantes afirmam que não tiveram grandes dificuldades, já que não havia muitas diferenças. Análises preliminares de aspectos linguísticos mostram que

possivelmente esse kabuverdianu do Príncipe conservou estruturas e realizações fonéticas mais antigas, havendo também desenvolvimentos próprios da variedade principense. Novas análises permitirão conhecer aspectos partilhados e traços singulares dessa variedade linguística, lançando novas luzes sobre a realidade da comunidade cabo-verdiana. Por fim, o Português é a língua oficial da República de STP, empregada em todas as comunicações de Estado, na educação e na mídia. Araújo e Agostinho (2010) apontam que a norma portuguesa europeia é ensinada nas escolas e dominá-la é o objetivo do sistema escolar. Os autores acrescentam que o uso generalizado do Português na mídia, na escolarização, no governo, bem como o uso das variantes reestruturadas que convivem com variantes próximas da “norma” europeia não podem ser descartados do contexto sociolinguístico de STP. Em resumo, STP é um país multilíngue. Assim, as línguas autóctones bem como outras línguas faladas no arquipélago constituem, ao lado do Português, a complexa ecologia linguística do país.

São Tomé E Príncipe e o papel da Língua Portuguesa

A CPLP, idealizada pelo então embaixador do Brasil em Portugal, José Aparecido de Oliveira, pode ser definida como um grupo de nações irmanadas por uma herança histórica, pelo idioma oficial comum e por uma visão compartilhada do desenvolvimento e da democracia. Além de STP, a CPLP conta com os seguintes membros: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, Timor-Leste, Guiné Equatorial e China, mais especificamente a Região Administrativa Especial (RAE) de Macau, onde o Português goza de estatuto de língua oficial junto com o mandarim até 2049 (OLIVEIRA, 2013).

Seibert (2008) salienta, contudo, que a CPLP designa explicitamente os países, em sua maioria, que tem o Português como língua oficial. Em outras palavras, são os países, sob a representação do Estado, que utilizam o Português, não significando, portanto, que os seus povos o empregam. Com efeito, no seu cotidiano, a maior parte da

população nestes países não realiza nenhuma atividade comunicativa ou interação social em Língua Portuguesa (SEIBERT, 2008). Nesse sentido, Oliveira (2013) afirma que, dentro do quadro da CPLP, a Língua Portuguesa convive com aproximadamente 340 línguas diferentes, com variado número de falantes e diferentes graus de vitalidade. Desse modo, o termo “Lusofonia” une tanto países em que o Português é adotado como língua materna da maioria da população, como Brasil e Portugal, quanto países que têm o Português como língua oficial, mas que não é majoritária, como os Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOP) e Timor-Leste. É preciso considerar as situações de coexistência entre o Português e línguas crioulas, como em STP, Guiné-Bissau e Cabo Verde (OLIVEIRA, 2013).

Diante desse cenário, é importante distinguir três noções no que diz respeito ao estatuto da língua que nem sempre são coincidentes: língua oficial, língua nacional e língua materna. A língua oficial é aquela usada em todas as ações oficiais, ou seja, nas suas relações com as instituições do Estado. Sua existência é garantida por lei. No Brasil, por exemplo, a Constituição de 1988 passou a determinar a Língua Portuguesa como a língua oficial do país (FERNANDES, 2010). A língua nacional é a língua que representa uma unidade das características identitárias de um determinado território, refletindo, por conseguinte, uma determinada herança étnico-cultural, e é a representação de uma consciência nacional (FERNANDES, 2010). Assim, a língua nacional é aquela vivida por um grupo populacional que compartilha de elementos, sobretudo, étnicos comuns. Uma nação pode ter diversas línguas nacionais, porém, só contar com uma língua oficial. Há línguas nacionais que coincidem com as línguas oficiais, e esse é o caso do Português em Portugal (FERNANDES, 2010). A língua materna, por sua vez, é a primeira língua adquirida, chamada também de nativa. Com efeito, em STP, as concepções de língua materna/língua nacional/língua oficial em relação não são coincidentes, porque, nesse espaço, mesmo a Língua Portuguesa sendo a língua oficial, ela não é sempre considerada como língua nacional. É imprescindível notar que o funcionamento da noção de língua nacional nesse país é diferente do que se tem em Portugal e na maior parte do Brasil, pois, nestes, o

imaginário construído para a Língua Portuguesa é o da língua empregada nacionalmente, pela maioria da sociedade portuguesa e brasileira, e é identificada, por isso também, por esses falantes, como língua nacional. Em STP, o imaginário para Língua Portuguesa não é construído como o de língua nacional, embora seja materna para a maioria da população, visto que ainda hoje é correlacionada com o elemento colonizador português.

Embora, no passado, STP tenha sido cenário para o surgimento e posterior desenvolvimento de três línguas crioulas autóctones (santome, angolar e lung'le), tais línguas têm sido sumariamente suplantadas pelo Português, principal língua materna da população. No caso do Príncipe, em especial, o quadro é ainda mais alarmante, tendo em vista que o número de falantes do lung'le é o menor dentre os falantes das três línguas. O nível de ameaça de extinção do lung'le é de difícil contorno, uma vez que dados confiáveis sobre o número de falantes nativos do lung'le são uma questão controversa. A falta de exatidão no tocante ao número de falantes de lung'le se deve, dentre outras razões, à dificuldade em encontrar habitantes no Príncipe que falem a língua, dificuldade já documentada na década de sessenta e setenta do século XX por Valkhoff (1966). Günther (1973) alerta que o lung'le estaria em processo de extinção, sendo substituído pelo santome e pelo Português. Maurer (2009), por seu turno, defende que, embora o Censo de 2001 indique que um número de aproximadamente mil pessoas da população da Ilha do Príncipe seriam falantes do lung'le, trata-se de um dado irrealista, a não ser que se considere o conhecimento passivo da língua como critério. Segundo Agostinho (2015), atualmente, há mais falantes nativos de kabuverdianu no Príncipe do que falantes nativos de lung'le, havendo, inclusive, falantes monolíngues de kabuverdianu. Ademais, ainda de acordo com a autora, o lung'le é falado por cerca de 200 pessoas geralmente com mais de sessenta anos, com níveis de competência variados, e não há mais falantes monolíngues.

Embora ações que visem à inserção do lung'le no currículo escolar e na mídia em geral demonstrem uma postura positiva do Estado em direção à valorização de uma língua nacional, percebe-se, contudo, que

outras ações europeizantes persistem nos bancos escolares santomenses. Um exemplo disso é o fato de a norma portuguesa europeia ser a variedade utilizada nos livros didáticos distribuídos nas escolas, ainda que os professores e alunos sejam falantes de uma norma distinta, o Português de STP. Tal cenário gera problemas incalculáveis para o ensino de Português como língua materna no país. Com efeito, as diferenças estruturais, previsíveis, entre a variedade europeia, empregada nos livros didáticos, e santomense, variedade dos discentes e docentes, terminam por gerar uma falsa dicotomia entre *certo* e *errado*. Assim, o *correto* e o *incorreto* são eleitos como critérios únicos no tratamento da variação, procedimento que, além de não ter nenhum respaldo em fenômenos intrinsecamente linguísticos, encontra justificativa em determinações de natureza social (CAMACHO, 2011). Por conseguinte, a variedade-padrão, prescritiva, é imposta como referencial exclusivo para todas as circunstâncias de interação. Tal imposição cria uma espécie de conflito entre a língua de fato ensinada na escola, a variedade-padrão europeia, e o dialeto social que o aprendiz domina, de acordo com sua origem sociocultural, o que colabora para a perpetuação do preconceito linguístico (CAMACHO, 2011).

Ainda que estudos de variação apontem que todas as variedades, do ponto de vista estrutural linguístico, são perfeitas e completas entre si, sendo que o elemento diferenciador são os valores sociais que seus membros têm na sociedade (CAGLIARI, 1992), Faraco (2012, p. 42) alerta:

não há espaço para se reconhecer e discutir o fato de que a língua portuguesa funciona socialmente também como forte fator de discriminação e exclusão nas sociedades em que é falada.

Um ponto que colabora para o preconceito e a consequente segregação social do Português São-tomense é a própria ausência de descrições dessa variedade, pois, para o preconceito ser dirimido, é preciso que se conheçam minimamente os aspectos linguísticos e sociais que dirigem os juízos de valor dos falantes são-tomenses. Se não

há tal conhecimento desses fatores condicionantes, dificilmente será possível combater efetivamente o preconceito já instaurado. Até o momento, há poucos estudos sistemáticos a respeito do Português falado em São Tomé e se sabe menos ainda sobre o Português do Príncipe que se subdivide notadamente em Português como L1, para a maioria dos principenses, e como L2 para aqueles que se identificam como cabo-verdianos e falam o kabuverdianu como L1. Desse modo, constata-se facilmente um fosso entre as múltiplas variedades de Português em STP e o que de fato se sabe cientificamente a respeito delas.

Línguas crioulas na educação

Nesta seção, apresentaremos o caso do lung'le, uma vez que é a única das línguas crioulas de STP que é ensinada nas escolas do país. Conforme Agostinho (2015), lung'le é falado na Ilha do Príncipe por cerca de 200 pessoas com nível de competência variado, geralmente com mais de sessenta anos e não há falantes monolíngues. O ensino de lung'le está restrito às escolas da Região Autónoma do Príncipe.

É certo, todavia, apontar que o lung'le, como língua materna, possui uso muito restrito e está limitado à população da Ilha do Príncipe. No entanto, Agostinho (2015) afirma que percebe-se um aumento de interesse em relação à cultura principense – o nome do gentílico será principense, exceto se se referir a um cabo-verdiano nascido na Ilha do Príncipe, portanto, principense é o nome do grupo étnico – e ao aprendizado do lung'le. A autora acrescenta que alguns jovens têm um conhecimento passivo do lung'le, mas não têm competência linguística para falar; a língua não é, portanto, transmitida intergeracionalmente. Um dos motivos apontados pelos próprios habitantes da Ilha do Príncipe é a relutância que os pais apresentavam em transmitir a língua, pois pensavam que o aprendizado do lung'le atrapalharia o aprendizado do Português (AGOSTINHO, 2015). Quanto a este fato, Pinho (2008) argumenta que falantes de línguas minoritárias podem ter atitude positiva quanto à sua língua, mas podem não querer transmiti-la a seus filhos por razões como a

dificuldade de aprendizado da língua majoritária, preconceito com o “sotaque” e sentimento de inferioridade (AGOSTINHO; BANDEIRA; ARAÚJO, 2016). Agostinho, Bandeira e Araujo (2016) dizem que os locais contam que os pais e avós falavam em lung’Ie, mas as crianças sofriam abusos físicos e psicológicos se não respondessem em Português. Como apontado por Agostinho (2015), mesmo entre os falantes inteiramente competentes em lung’Ie, a língua utilizada em seu cotidiano é predominantemente o Português.

Além de fatores sociais, há uma razão histórica para o declínio do número de falantes do lung’Ie: no início do século XX, houve uma epidemia de doença do sono que dizimou a população nativa do Príncipe, restando apenas 300 pessoas (GÜNTHER, 1973). Sendo assim, devido à situação de depopulação e a escassez de mão de obra, foram levados para as roças do Príncipe – no Português de STP, as propriedades rurais agroindustriais coloniais são chamadas de “roças”, termo importado do Brasil Colonial – trabalhadores assalariados de outras regiões, principalmente de Cabo Verde (AGOSTINHO, 2015).

O estatuto político-administrativo da Ilha do Príncipe foi aprovado pela Assembleia Nacional em 1994. A partir de então, a Ilha do Príncipe passou a ser uma Região Autônoma de STP. Sendo assim, nos últimos anos, tem havido uma forte associação entre ser principense e conhecer o lung’Ie (AGOSTINHO, 2015). Segundo Garrett (2008), mesmo que qualquer língua seja percebida por seus falantes como inferior em relação à língua oficial, ela pode servir também como um símbolo de sua identidade. Dessa forma, se de um lado o Governo Regional do Príncipe apoia essa ideia, o Governo Central se mostra menos entusiasmado em promover tal divisão. Para Devonish (2008), há dois tipos de motivações por trás do planejamento linguístico. O primeiro é fazer com que a língua venha a ser ou continue sendo usada como expressão da identidade nacional de um povo, produzindo uma “língua nacional”. O segundo é fazer com que uma variedade da língua seja usada nas instituições do estado, tornando-se assim uma “língua oficial”. No caso do Príncipe, a motivação para a revitalização linguística do lung’Ie é o primeiro caso (AGOSTINHO; BANDEIRA; ARAÚJO, 2016).

O planejamento linguístico das línguas crioulas é, em geral, problemático, devido primeiramente a questões relativas à oficialização, manutenção, codificação e padronização destas línguas, que aparecem em contextos multilíngues e de diglossia. Além disso, essas línguas, com exceções³, não contam com uma tradição escrita, o que dificulta a padronização a partir de um modelo preexistente e aumenta a possibilidade de grafias autorais. A situação do Príncipe é particular pelo convívio do lung'le como membro minoritário em um ambiente com falantes de outras línguas crioulas (ARAÚJO; AGOSTINHO, 2010), e pelo perigo de extinção da língua.

Uma das questões que surgem no processo de padronização das línguas crioulas é a dificuldade de passar do crioulo para a língua lexificadora com competência em ambas (APPEL; VERHOEVEN, 1995), mas, no caso do Príncipe, o problema é justamente o oposto, ou seja, passar da língua lexificadora para o crioulo, já que praticamente todos os nativos falam Português (AGOSTINHO, 2015). Meyn (1983 apud GARRETT, 2008) questiona se aprender a língua dominante não crioula não significaria colocar a identidade cultural e histórica do falante do crioulo em perigo.

Segundo Appel e Verhoeven (1995), a Política Linguística se manifesta em dois principais domínios: na educação e na mídia. Podemos, então, analisar o caso do Príncipe em cada um destes domínios (AGOSTINHO, 2015). A escola e o sistema de ensino são considerados por Severing e Weijer (2008) como o canal mais eficiente na área de planejamento linguístico. Dessa forma, é possível observar como a escola e o sistema de ensino têm influenciado no planejamento linguístico da Ilha do Príncipe. Desde 2009, a língua vem sendo ensinada nas escolas da Região Autônoma do Príncipe, resultado do incentivo à cultura principense pelo Governo Regional do Príncipe, sendo a única língua crioula ensinada nas escolas em STP (AGOSTINHO, 2015). No entanto, não há professores treinados para lecionar a língua, nem material didático. Os professores são os principenses mais idosos, que ainda têm conhecimento ativo da língua.

³ O papiamentu, por exemplo, é uma língua com tradição escrita que remonta ao século XVIII (ARAÚJO, 2011).

A cada quinzena, os professores se reúnem para programar as aulas, porém a discussão é muitas vezes pautada na ortografia, já que o lung'le ainda não tinha uma ortografia padrão até 2010, e a discussão sobre a escolha entre uma escrita fonética ou etimológica ainda não havia sido resolvida.

Com a implementação do ALUSTP, que estaria em período experimental até 2018, todos os instrumentos linguísticos passarão a utilizar a mesma grafia padronizada. No entanto, apesar de sua implementação, o acordo ortográfico continua desconhecido pela maioria dos principenses, inclusive para os professores de lung'le (AGOSTINHO; BANDEIRA; ARAUJO, 2016). Auroux (1992, p. 47) sugere que, “com a imprensa e a standardização, a ortografia se torna um problema, às vezes acidamente discutido”. Em geral, os professores de lung'le ensinam somente listas de palavras, e não há aulas de estruturas linguísticas ou conversação e, apesar dos encontros quinzenais, cada professor define sozinho de que forma e com quais materiais ministrará suas aulas (AGOSTINHO, 2015). A falta de instrumentos linguísticos é, portanto, uma grande dificuldade para o aprendizado do lung'le nas escolas, já que estes instrumentos permitem notadamente uma maior estabilidade na metodologia de ensino (AUROUX, 1998).

Segundo Agostinho, Bandeira e Araújo (2016), o lung'le era ensinado desde a pré-escola (a crianças de 3 a 5 anos) até a 11ª classe⁴ de 2009 a 2014, sendo, contudo, uma disciplina optativa. A partir de 2016, as aulas da 5ª classe em diante passam a ser obrigatórias, tendo nota por presença e atividades. Atualmente, há nove professores, de 24 a 64 anos, sendo um deles não alfabetizado. Os professores lecionam cerca de 14 horas/aula por mês e recebem cerca de €20 por mês (apenas nos meses de aula) sem auxílio-alimentação e transporte (AGOSTINHO; BANDEIRA; ARAUJO, 2016).

No que diz respeito à mídia, a televisão local tem três canais abertos, sendo um são-tomense (Televisão São-tomense – TVS), que não tem programação 24h e dois portugueses (Rádio e Televisão Portuguesa – RTP e RTP África), todos transmitidos em Português

⁴ Equivalente ao 2º ano do Ensino Médio no Brasil.

(AGOSTINHO, 2015). O canal são-tomense exibe alguns programas em santome, mas não em lung'le e videoclipes nacionais com músicas em forro e algumas em lung'le. Cerca de duas vezes por semana são transmitidos programas de rádio em lung'le, na Rádio Regional do Príncipe. Os programas consistem em conversas informais sobre a língua, sobre a vida no Príncipe, sobre política, apresentações musicais, lições sobre a língua, traduções para o lung'le, entre outros. Os ouvintes podem telefonar para a produção do programa radiofônico e tirar dúvidas sobre a língua durante as transmissões (AGOSTINHO, 2015). No entanto, os programas não são reprisados por não haver memória suficiente para a gravação dos mesmos. Além disso, há transmissões de músicas em lung'le, mas a maioria da programação musical é em Português, kabuverdianu e santome (AGOSTINHO, 2015).

De acordo com Agostinho (2015), foi possível observar que o interesse em aprender o lung'le tem crescido. Além das aulas na escola e programas de rádio, há um encontro semanal que ocorre no Centro Cultural do Príncipe chamado **palixa na lung'le** “conversar em lung'le”, onde se elege um tema sobre o qual os presentes deverão discorrer em lung'le. O encontro é promovido pelo Governo Regional do Príncipe e é, muitas vezes, transmitido pela Rádio Regional do Príncipe (AGOSTINHO, 2015).

Para Orlandi (2009), a língua é parte da identidade pessoal do falante além de ser patrimônio histórico da humanidade, uma vez que a perda de uma língua equivale à perda da cultura. No mesmo sentido, Fishman (2006) coloca que as línguas minoritárias deveriam ser consideradas como recursos naturais de uma nação e que são imprescindíveis para seu enriquecimento linguístico e cultural (AGOSTINHO; BANDEIRA; ARAÚJO, 2016). Segundo Agostinho, Bandeira e Araújo (2016), estas preocupações existem entre os professores de lung'le e na camada jovem da população do Príncipe, apesar de os jovens não falarem a língua. Os autores observam que a língua é tida para os alunos como uma forma de se distanciar de São Tomé e de outros países e como afirmação de sua identidade.

Dessa forma, é possível dizer que o planejamento e a padronização da língua, por meio de instrumentos linguísticos, preencherá uma

lacuna no ensino do lung'le, abrindo caminho para novas publicações e materiais didáticos, bem como colaborando com o crescente interesse pela língua e para a sua promoção como língua nacional de STP (AGOSTINHO, 2015).

Considerações finais

A falta de desenvolvimento e de implementação de políticas linguísticas como o estabelecimento de grafias oficiais para as línguas nacionais africanas leva a um silenciamento patente dos seus falantes, posto que os mesmos não podem se expressar em todas as esferas sociais de uso da língua. A mudança dessa situação somente pode ser viabilizada pelo reconhecimento oficial das suas línguas, garantindo voz aos seus falantes.

Sendo assim, advogamos aqui por uma Política Linguística, nos termos de Webb (2009), que inclua os falantes e os mais velhos como parte essencial de sua execução e não que haja imposição, como foi feito com o Português em STP no início do século XIX (AGOSTINHO, 2015; AGOSTINHO; BANDEIRA; ARAÚJO, 2016). Segundo Agostinho, Bandeira e Araújo (2016), no que diz respeito à criação de materiais linguísticos, é importante que os autores enfatizem a contribuição dos falantes em sua elaboração. No caso das aulas e dos encontros, segundo os autores, é interessante ter os mais velhos como centro da discussão e como professores, mas há a necessidade de acompanhamento de especialistas junto a eles. Dessa forma, a aceitação da população em geral será mais ampla em relação à ortografia, aos instrumentos linguísticos e às aulas na escola (AGOSTINHO; BANDEIRA; ARAÚJO, 2016).

As ações como as desenvolvidas em STP apontam para a importância do conhecimento mais extenso das línguas nacionais por meio do trabalho de descrição e documentação linguística, sendo, por conseguinte, etapas essenciais para a efetivação de ações de política em cenários multilíngues. Portanto, deve ser o norte para o direcionamento de novas políticas linguísticas em países como Angola, Moçambique,

Guiné-Bissau, Guiné Equatorial e Cabo Verde, cuja maioria da população apresenta as línguas nacionais como primeira língua.

Referências

- AGOSTINHO, A. L. **Fonologia e método pedagógico do lung'le**. 2015. 446f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- _____. **Fonologia do lung'le**. München: LINCOM GmbH, 2016.
- _____; BANDEIRA, M.; ARAÚJO, G. A. de. O lung'le na educação escolar de São Tomé e Príncipe. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 3, p. 591-618, 2016.
- APPEL, R.; VERHOEVEN, L. Decolonization, language planning and education. *In*: ARENDS, J.; MUYSKEN, P.; SMITH, N. (ed.). **Pidgins and Creoles: An introduction**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995. p. 65-74.
- ARAÚJO, G. A. **Três textos em papiamentu clássico**. 2011. Tese (Livres-Docência em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- _____; AGOSTINHO, A. L. Padronização das línguas nacionais de São Tomé e Príncipe. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, [s.l.], n. 26, p. 49-81, 2010.
- _____; _____. SILVEIRA, A. C.; FREITAS, S.; BANDEIRA, M. Fa d'Ambô: língua crioula de base portuguesa de Ano Bom. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, [s.l.], v. 55, n. 2, p. 25-44, 2013.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp. 1992.
- _____. Língua e hiperlíngua. **Língua e instrumentos linguísticos**, [s.l.], n. 1, p. 17-30, 1998.
- BANDEIRA, M. **Reconstrução fonológica e lexical do protocrioulo do Golfo da Guiné**. 2017. 440f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- BERTHET, M. Emigração caboverdiana em São Tomé e Príncipe (1940 – 1970): uma apropriação do tempo e dos espaços. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2011. p. 1-13.
- CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. *In*: ABAURRE, M. B. M.; WETZELS, W. L. **Cadernos de Estudos Linguísticos: Fonologia do Português**. Campinas: UNICAMP, IEL, DL, 1992. p. 137-151.
- CAMACHO, R. G. Norma culta e variedades linguísticas. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 11. p. 34-49.
- CARDOSO, M. **Cabo Verde e São Tomé e Príncipe**. Porto: IPAD, 2007.

- CEITA, M. N. **Ensaio para uma reconstrução histórico-antropológica dos angolares de S. Tomé**. 1991. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Desenvolvimento Social e Económico em África) - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 1991.
- CRYSTAL, D. **Language Death**. Cambridge: CUP, 2000.
- DEVONISH, H. Language planning in pidgins and creoles. *In*: KOUWENBERG, S.; SINGLER, J. V. (ed.). **The Handbook of Pidgin and Creole Studies**. Oxford: Blackwell, 2008. p. 615-636.
- CIA. The world Factbook. **CIA**, [s.l.], 2009. Disponível em: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/tp.html>. Acesso em: 20 maio 2013.
- FARACO, C. A. Lusofonia: utopia ou quimera?: Língua, história e política. *In*: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (org.). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA. 2012. p. 31-50.
- FERNANDES, T. G. Língua e Poder: A Língua como instrumento ou estratégia política nos Países de Língua Portuguesa. **Geo-paisagem**, [s.l.], ano 9, n. 17, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.feth.ggf.br/L%C3%ADngua.htm>. Acesso em: 4 jan. 2019.
- FERRAZ, L. I. **The creole of São Tomé**. Johannesburg: Witwatersrand University Press, 1979.
- FISHMAN, J. A. Language maintenance, language shift, and reversing language shift. *In*: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (ed.). **The handbook of bilingualism**. Oxford: Blackwell, 2006. p. 406-436.
- GARRETT, H. Language Use, Language Attitudes and Identity Among Papiamentu Speakers. *In*: FARACLAS, N.; SEVERING, R. E.; ROOSE-WEIJER, C. M. (ed.). **Linguistic Studies on Papiamentu**. Curaçao: Fundashon pa Planifikashon di Idioma, 2008. p. 27-45.
- GONÇALVES, R.; HAGEMEIJER, T. O português num contexto multilingue: o caso de São Tomé e Príncipe. **Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 84-103, 2015.
- GÜNTHER, W. **Das portugiesische Kreolisch der Ilha do Príncipe**. Marburgan der Lahn: ImSelbstverlag, 1973.
- HAGEMEIJER, T. As ilhas de Babel: A criouliização no Golfo da Guiné. **Revista Camões**, [s.l.], v. 6, p. 74-88, 1999.
- _____. As línguas de São Tomé e Príncipe. **Revista de crioulos de base lexical portuguesa e espanhola**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 1-27, 2009.
- _____. The Gulf of Guinea Creoles: Genetic and Typological Relations. **Journal of Pidgin and Creole Languages**, [s.l.], v. 26, n.1, p. 111-154, 2011.
- HLIBOWICKA-WEGLARZ, B. A origem dos crioulos de base lexical portuguesa no Golfo da Guiné. **Romanica Cracoviensia**, [s.l.], v. 11, p. 177-185, 2012.

- HOLM, J. **Pidgins and Creoles**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- INE – INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. INE: São Tomé e Príncipe em números. **INE**, [s.l.], 2001. Disponível em: http://www.ine.st/files_pdf/STP_numeros_2006.pdf. Acesso em: 21 jun. 2011.
- _____. São Tomé e Príncipe em números. **INE**, [s.l.], 2012. Disponível em: <http://www.ine.st/docs/2012/Censos/2012/index.html>. Acesso em: 07 ago. 2013.
- _____. **Recenseamento Geral da População e da Habitação: Características Educacional da População**. São Tomé: INE, 2013.
- KRAUSS, M. The world's languages in crisis. **Language**, [s.l.], v. 68, p. 4-10, 1992.
- MAURER, P. **Lung'le**. Londres: Battlebridge Publications, 2009.
- MYERS-SCOTTON, C. **Contact Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- NATIONAL GEOGRAPHIC. **MapMaker Interactive**, National Geographic, [s.l.], [2020]. Disponível em: <http://mapmaker.nationalgeographic.org/>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- NASCIMENTO, A. **Histórias da Ilha do Príncipe**. Oeiras: Município de Oeiras, 2010.
- OLIVEIRA, G. M. de. Política linguística e internacionalização: A língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Revista Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 409-433, 2013.
- ORLANDI, E. P. Processos de descolonização linguística: as representações da língua nacional. *In*: GALVES, C.; GARMES, H.; RIBEIRO, F. R. (org.). **África-Brasil: caminhos da língua portuguesa**. Campinas: Editora UNICAMP, 2009. p. 211-223.
- PINHO, I. da C. Diversidade linguística e identidade: as micro-decisões na manutenção/perda de uma língua materna minoritária. **Contingentia**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 78-94, 2008.
- PONTÍFICE, J. *et al.* **Alfabeto unificado para a escrita das línguas nativas de S. Tomé e Príncipe (ALUSTP)**. Inédito. 2010.
- SCHUCHARDT, H. Beiträge zur Kenntnis des Kreolischen Romanisch IV: Zum Negerportugiesischen der Ilha do Principe. **Zeitschrift für Romanische Philologie**, [s.l.], n.13, p. 461-475, 1889.
- SEIBERT, G. Os angolares da Ilha de São Tomé: Naufragos, autóctones ou quilombolas?. **Dossiê História Atlântica**, [s.l.], v. 12, n. 1/2, p. 43-64, 2004.
- _____. A situação linguística no espaço lusófono: Contributo para um debate científico. **Blogue História Lusófona**. Lisboa: IICT, 2008. Disponível em: <http://www2.iict.pt/?idc=102&idi=13116>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- SEVERING, R.; WEIJER, C. The Fundashon pa Planifikashon di Idioma: Language Planning and Language Policy in Curaçao. *In*: FARACLAS, N.; SEVERING, R.

- E.; ROOSE-WEIJER, C. M. (ed.). **Linguistic Studies on Papiamentu**. Curaçao: Fundashon pa Planifikashon di Idioma, 2008. p. 247-260.
- VALKHOFF, M. F. **Studies in Portuguese and Creole**. Johannesburg: Witwatersrand University Press, 1966.
- WEBB, V. Multilingualism in South Africa: The Challenge to Below. **Language Matters: Studies in the Languages of Africa**, [s.l.], v. 40, n. 2, p. 190-204, 2009.

CÂMARA CASCUDO

Oralidade, brasilidade e africanidade

Cristine Gorski SEVERO (UFSC/CNPq)
Vinicius Marcelo Pereira da SILVA (UFSC/Pibic)

Neste texto apresentamos a perspectiva de Luís da Câmara Cascudo (1898-1986), considerado um dos intérpretes do Brasil, sobre práticas orais no país. Enfocamos a maneira como o autor abordou, de forma detalhada e elogiosa, a oralidade no contexto brasileiro. Reconhecemos que o escritor potiguar foi o primeiro a falar de forma consistente sobre oralidade no Brasil, tendo sido considerado o principal folclorista brasileiro. Para ele, folclore e oralidade estavam fortemente associados, o que incluiria, por exemplo, desde a confecção de uma jangada ou de uma rede de dormir, até uma conversa na feira livre, a produção de alimento, as danças, as músicas e ritmos, os lamentos, as habitações, a fé, os gestos, o dia a dia e a memória de uma civilização.

Sobre a maneira como coletou os registros orais para sua vasta obra, totalizando mais de 30 livros, Cascudo (1971, p. 1) nos revela:

A maioria do registo não resultou de cousas olhadas para a notação curiosa, espécie de turismo em Wonderland, mas vistas, vividas na adolescência sertaneja e maturidade urbana. Não biblioteca, mas convivência.

Nos interessamos, especialmente, pela relação de dedicação e envolvimento que Câmara Cascudo estabeleceu com os ditos de outros: sua oralidade, histórias e narrativas. Atentamos para o tratamento que conferiu a esses ditos e para seu interesse e encantamento pela empiria, o “mundo da vida” e das coisas ordinárias.

Luís da Câmara Cascudo é reconhecidamente o maior folclorista do Brasil e seu maior militante, tendo fundado em 1941 a Sociedade Brasileira do Folclore (REGO; SILVA, 2012). Cascudo se voltou contra a cultura oficial, dogmática, imposta pela lei, feita de regras e vigiada pelo Estado, considerando o folclore a ciência do povo. Lembremos que

o folclorista potiguar publicou o *Dicionário do Folclore Brasileiro* (1972), uma ampla obra sobre o folclore e a oralidade. Folclore, para Cascudo, era sinônimo de tradição oral. Note-se que o autor não associa folclore e oralidade a questões de classe econômica ou de escolaridade, pois, para ele, todas as classes sociais se utilizariam de práticas sociais do folclore e da tradição oral. O que ocorre é que, onde predomina a cultura de massa, a banalização do folclore tenderia a ser favorecida por interesses capitalistas. Nesse caso, a dita sabedoria do povo se confundiria com o popular industrializado. Cascudo, portanto, se interessou tanto pelos registros orais africanos e indígenas, como pelos registros portugueses e de outros contextos europeus. Exemplificando, as línguas de Gil Vicente e Cervantes, para ele, ressoariam no sertão brasileiro.

Sabemos que o pesquisador potiguar assumiu posturas que foram consideradas polêmicas, a exemplo de seu posicionamento sobre a pouca influência direta das culturas africanas e indígenas na formação brasileira, embora tenha reconhecido as violências da dominação da cultura ibérica sobre aqueles povos. Em conversas e trocas de correspondências com seu amigo Mário de Andrade – que defendia e já previa que a África apareceria de outra forma no contexto literário brasileiro –, Cascudo manteve a sua tese que relativizava a influência africana. Mário, por exemplo, defendia que o desafio repentista nordestino, pela nasalidade do seu canto, era de origem africana; Cascudo, diferentemente, propunha uma origem grega para o repente (VASCONCELLOS, 2000). Apesar do reconhecimento da ampla presença ibérica na formação cultural brasileira, neste capítulo enfocamos as reflexões de Cascudo sobre as heranças africanas.

De forma geral, Cascudo tem um modo fácil de escrever e, aliado a isso, demonstra eruditismo em várias partes de suas obras. Seus livros, em sua grande maioria muito didáticos, ensaísticos e divididos em capítulos ou minitextos, acabam repetindo-se, pois o autor faz várias citações de suas obras em outras obras. Cascudo trabalhava sozinho e tinha a prática de tomar nota, inclusive, de conversas descompromissadas, com o objetivo de amalgamar a oralidade e a escrita (CASCUDO, 1971). Em termos epistemológicos, por um lado, o

autor reconhecia a unidade e uma dada universalidade humana e, por outro, foi um regionalista, atentando para as especificidades culturais e locais (VASCONCELLOS, 2000). A partir disso, Cascudo entendia que o ser humano, na dimensão física, é universal e, na dimensão psicológica, é regional. O escritor leu textos considerados clássicos mundiais, viajou por todo o Brasil e boa parte da África e foi imensamente afetado pelo regionalismo de Natal e do sertão nordestino. Um exemplo do caráter detalhado e empírico de seus escritos é a obra *História da Alimentação no Brasil* (1963), na qual, a partir de quarenta anos de estudos, descreveu diversos tipos de alimentos existentes no Brasil, mitos alimentares, superstições, influências imprimidas por outras culturas, além de técnicas culinárias.

A seguir, apresentamos a visão de Câmara Cascudo sobre a oralidade no Brasil, a partir de duas seções: oralidade, folclore e misturas; oralidade e africanidades.

Oralidade, folclore e misturas

Sobre os mitos fundantes da tradição oral, Cascudo não busca uma suposta explicação para a origem narrativa do mundo. Seu interesse é o folclore, cuja base é a oralidade. Uma obra que sistematiza suas reflexões sobre a oralidade é *Literatura Oral no Brasil* (1952), um dos primeiros textos explicitamente voltados para o tema da oralidade no país. A obra trata de técnicas, influências, tipos e elementos constituidores dos mitos, lendas e contos populares, integrando o que seria o folclore brasileiro. Em sua ampla pesquisa, Cascudo menciona algumas das fontes mais populares e cita a reimpressão de livrinhos antigos vindos de Portugal e Espanha como exemplos de literatura oral. Essa reimpressão era considerada oralidade, pois deveria ser lidas em voz alta. Assim, a literatura oral brasileira se fez, segundo Cascudo, dos elementos trazidos por indígenas, portugueses e africanos, através de cantos, danças, histórias, histórias de guerra, mitos, entre outros. Cascudo fez um amplo levantamento de depoimentos individuais de negros, indígenas e sertanejos, além de uma pesquisa vasta de documentação e registros da época.

Cascudo desenvolveu a teoria da “xipofagia” para explicar a mistura entre os povos ibéricos, indígenas e africanos, que formaram a cultura e o povo brasileiro. O folclorista cursou medicina e, provavelmente, se inspirou nos irmãos xipófagos para elaborar sua teoria, em que, embora nasçam ligados pelo abdômen, os irmãos possuem identidades diferentes. O processo xipofágico ocorre quando uma cultura se abre em duas, respeitando a identidade e o valor de cada uma. É como se Nossa Senhora e Iemanjá fossem a mesma entidade, tendo identidades diferentes. Tratou-se de uma tentativa de conceituar a relação entre as culturas em que não há fusão, sendo as diferentes culturas passíveis de identificação e singularização. Para Cascudo, o que importa é a miscigenação das raças, que resultou no povo brasileiro. Cascudo propõe, portanto, um termo para explicar o sincretismo, usando a xipofagia, em detrimento da antropofagia, como conceito para interpretar a interpenetração de cultura entre povos diferentes. O sincretismo no Brasil, para Cascudo, não ocorreu somente entre a cultura africana e portuguesa. A tríade que formou o que chamamos de brasilidade, foi chamada por ele (1976a) de “Composição Luso-Afro-Ameraba”.

Para Câmara Cascudo, a influência indígena na formação oral brasileira só teria aparecido após o século XVI, enquanto a africana teria registros históricos confusos. No contexto indígena brasileiro, a língua tupi foi a maior divulgadora da literatura oral indígena. Até meados do século XVIII, o tupi operou como uma língua nacional, língua da casa, falada de norte a sul do Brasil. A oralidade indígena seria conhecida, segundo Cascudo, como “Poranduba Indígena” (CASCUDO, 1952). Apesar de a Poranduba incluir uma série de elementos, como a dança e o canto, a poética indígena teria sido o elemento de menor influência para a cultura brasileira.

Segundo o autor, os portugueses influenciaram fortemente a oralidade brasileira devido aos fatores impositivos da história colonial. Com os portugueses, vieram também as influências das culturas árabes, galegas, provençais, entre outras. Para Cascudo, a oralidade na infância marca uma vida inteira. No contexto colonial, histórias eram contadas para crianças pelos colonizadores para doutrinar indígenas e

africanos no Brasil colônia. Assim, a brincadeira infantil, segundo o folclorista, estaria presente em todos os cantos do mundo e seria transmitida pela oralidade.

De acordo com Cascudo, o homem português, desde os mouros, praticava a oralidade ao, por exemplo, cuidar de suas renas no pasto. Falava para sua família e essa fala poderia ser comparada, segundo Cascudo (1952), com a Poranduba indígena no Brasil. Também houve no Brasil a presença da literatura oral de cordel, um gênero da oralidade anônima que rodava as vielas europeias, em Portugal e França. Os textos dos cordéis europeus eram lidos, decorados e musicados, percorrendo parte de Portugal e fazendo perpetuar histórias populares de várias procedências, fundidas inconscientemente naquele processo de aculturação já mencionado, a xipofagia. A presença de elementos da novelística portuguesa no Brasil seria reforçada pelas práticas orais religiosas de leituras místicas, sermões, apologéticas e pregações. Ainda sobre as misturas e heranças culturais com enfoque na tradição ibérica, para o folclorista, interessava o fato de um sertanejo paraibano falar da mesma forma que Gil Vicente escrevia, sem nunca ter tido contato com a literatura escrita portuguesa. Isso, para Cascudo, se daria através de uma espécie de transmissão oral inconsciente.

Assim, mitos cristãos teriam sido trazidos de Portugal e modificados pela impressão popular. Exemplificando, a visão diabólica do sobrenatural trazida por Portugal seria oriunda da Grécia, e não da África; e o feitiço seria grego. A ideia de mal, nesse caso, seria vista de uma forma diferente pelos africanos, assim como o bem. Os santos negros seriam portadores ou mensageiros, sendo que os pedidos é que seriam bem ou mal intencionados. Para Cascudo (1965, p. 112): “Não existe n’África, ocidental e oriental, um Deus desinteressadamente mal”. Santos bons e maus africanos estariam muito ligados aos fenômenos da natureza. Por exemplo, o “Zumbi”, considerado um Deus em África, no Brasil tomaria formas diferentes de acordo com a região brasileira e com as etnias que preservaram seu nome até hoje.

Quanto às técnicas e especificidades que caracterizam as práticas da oralidade, Cascudo (1944; 1946; 1952) afirma ser preciso um

ambiente propício para a transmissão ocorrer, como o início da noite, pois alguns acham que contar histórias de dia poderia trazer tristeza. Além disso, a estrutura das histórias tem suas fórmulas: “Era uma vez” é uma delas, sendo que tudo poderia ser modificado de acordo com a interação com a plateia. O fim das histórias normalmente seria feliz, sendo que haveria outros tipos de transmissão que serviriam para causar medo e atenção. Em África, por exemplo, maus contadores de histórias poderiam até ser executados, sendo que os bons contadores seriam respeitados e considerados artistas pelo povo. Além disso, alguns animais poderiam ser utilizados como parte do enredo; ou, então, o contador de histórias poderia se vestir com peles de animais para representá-los, com o objetivo de conferir maior veracidade às histórias e causar espanto na plateia.

Além desses aspectos, os gestos também integrariam a performance da transmissão oral e seriam fundamentais para um bom desempenho do contador e para favorecer o entendimento por parte da plateia, assim como Cascudo descreve em sua obra *História dos Nossos Gestos* (1976b). Para o autor, os gestos têm vozes e seriam anteriores à palavra. Os dedos e os braços, por exemplo, falariam antes da voz. Em termos comparados, a palavra sofreria mudanças conforme a passagem do tempo e os gestos tenderiam a se conservar. Ademais, Cascudo foi um dos primeiros estudiosos a se interessar pelos gestos, sendo que alguns deles teriam dado origem à língua de sinais no Brasil. Em sua obra, Cascudo (1976b) descreveu trezentos e trinta e três gestos corporais com significados populares diversos. Tratam-se de gestos relativamente simples que podem descrever significados, como abanar a cabeça, apontar o dedo, piscar, abençoar, bater palmas, estalar os dedos, bater os pés, entre tantos outros.

Além de caracterizar as práticas orais de forma geral, Câmara Cascudo se deteve nos contos, propondo a seguinte classificação para eles no Brasil: encantamento, exemplo, animais, facécias, contos religiosos, etiológicos, demônio logrado, adivinhações, natureza denunciante, contos cumulativos, ciclo da morte e tradição. Os contos de encantamento corresponderiam ao “Misoso” dos africanos de Angola; os contos de exemplo retratariam bons e maus exemplos; os

contos de animais corresponderiam às fábulas; as facécias seriam espécies de jogos e piadas mais elaboradas; os contos religiosos abordariam a intervenção divina; os contos etiológicos serviriam para explicar algum aspecto de um ente natural; o demônio logrado seria quando o demônio intervém, perde a aposta e é derrotado; os contos de adivinhação decifriam enigmas; a natureza denunciante revelaria um problema; os contos cumulativos trariam episódios articulados entre si; o ciclo da morte retrataria situações em que a morte vence e; a tradição abordaria as tradições milenares de um povo.

Os contos populares, segundo Cascudo, são ouvidos desde criança. Funcionariam como o primeiro leite que forneceria força e resistência para toda a vida. Por esse motivo, o autor considerava as mulheres as melhores contadoras de histórias. Seriam elas que acolhem os recém-nascidos e alimentam o conhecimento dos mesmos, através da transmissão oral. As principais características do conto popular seriam a antiguidade, o anonimato, a divulgação e a persistência. Para o autor, “é preciso que o conto seja velho na memória do povo, anônimo em sua autoria, divulgado em seu conhecimento e persistente nos repertórios orais” (CASCUDO, 1946, p. 11).

Finalizando esta seção, o autor comenta que um conto é um vértice de ângulo da memória e imaginação de um povo, revelando a historicidade, a etnografia e a sociologia de cada cultura. Em termos de origem dos contos, Cascudo acredita ser difícil estabelecer se um conto seria indígena ou africano, pois eles seriam trançados por mil procedências: cruzam-se e recruzam-se, transformam-se e xipofagam-se.

Oralidade e africanidades

Embora Cascudo relativize a forte influência africana na formação cultural brasileira, no contexto religioso pernambucano, contudo, essa presença é amplamente reconhecida pelo estudioso. Sabemos que Pernambuco recebeu grande número de escravizados vindos da Guiné. A título de exemplo, entre 1501 e 1875 desembarcaram em Pernambuco

960.470 escravizados oriundos de diferentes origens africanas¹. Para se ter uma ideia da dimensão da presença africana neste estado, esse número é superior à estatística de escravizados levados para toda a região dos Estados Unidos, que totaliza 472.381 africanos. Esses escravizados foram primordiais para mover a máquina exploradora de pessoas e de cana-de-açúcar, embora tenham conseguido, de alguma maneira, manter seus costumes espirituais no Brasil. A influência da religião africana se deveu, em grande medida, à fé que foi mantida pelo povo escravizado, expressa através de cantos, danças, estórias, ritos, entre outros.

Não há, para Cascudo, um mito fundacional que sinalize para a presença africana no Brasil, porém, a religiosidade construída em Pernambuco e em outros estados brasileiros pode fornecer uma ideia sobre essa herança, a exemplo do culto de Iemanjá, Mãe D'água ou, ainda, de Nossa Senhora dos Navegantes. O mito de uma rainha das águas é muito antigo tanto no Brasil, quanto em alguns países africanos. Trata-se, para o folclorista, de um exemplo de mistura cultural – conhecida como xipofagia – estabelecida entre África e Brasil.

Em termos de influência africana na oralidade brasileira, Cascudo considera que o que prevaleceu nas bagaceiras do ciclo do açúcar foi a comunicação gregária dos escravizados e agregados. A oralidade teria se originado, portanto, na bagaceira, que funcionou como um parlatório em que todos creem. Não existe negro silencioso, para Cascudo. A conversa popular em Português com prosódia diferenciada uniu as vozes e religiões africanas. Cascudo menciona, por exemplo, que os orixás não teriam baixado em Portugal devido ao fato de não haver canaviais e bagaceiras para sua propagação.

Outro exemplo cultural que ilustra essa mistura entre África e Brasil, especialmente visível na cultura baiana, seria o “quimbungo”, considerado o papão negro. Esse papão negro seria personagem de uma série de contos, narrativas infantis e versos cantados. O quimbungo também apareceria no conto romanceado da oralidade africana. Esse tipo de conto africano ocorre em forma de episódios e pode ter um final bom ou ruim. Alguns consideram o quimbungo um

¹ Informações disponíveis em <http://www.slavevoyages.org/>. Acesso em: 05 nov. 2018.

devorador de crianças e o aproximam de outros mitos, como a “cuca” e o “tutú”. O quimbungo seria oriundo dos reinos de Angola e Congo, tendo se espalhando pelo mundo, a exemplo de registros encontrados na China. O significado de quimbungo em Angola e no Congo é “lobo”. Na Bahia, o quimbungo seria visto como metade homem, metade animal. Assim, as formas e hábitos do quimbungo em África e no Brasil seriam muito semelhantes, o que atestaria para a teoria de xipofagia de Cascudo (1967; 1972; 1976b). No contexto angolano, o “kibungo” é um bicho meio feio, metade homem e metade animal, tendo uma cabeça muito grande e um buraco no meio das costas. O buraco se abriria quando o monstro abaixasse a cabeça para pegar a criança; ele colocaria a criança no buraco, levantaria a cabeça e o buraco se fecharia. O quimbungo aparece em diversos contos no Brasil inteiro, como na obra *Contos Tradicionais do Brasil* (1946).

Sobre a presença africana no Brasil, as heranças remontam às culturas sudanesas Iorubás (Nagôs), Ewes (Jejes), Ranti-Ashanti (Fang, Mpanne e Pawne), Maussás, Tapas, Mandingas, Fulas e às culturas bantus de Angola, Congo e Moçambique. Cascudo defende que as culturas africanas eram impregnadas de culturas greco-romana, árabe e da Ásia que, por diversos motivos, misturaram-se com as culturas negras. Assim, histórias universais seriam encontradas na oralidade africana, segundo relatos de antigos estudiosos. Sobre a herança africana na formação cultural brasileira, seria impossível calcular, segundo Cascudo, a riqueza de conhecimentos em diversas áreas, pois se perderam com a violência da colonização e as guerras de independência em África.

Em relação aos gêneros orais bantus existentes em Angola, Cascudo (1965) parece ser o primeiro teórico brasileiro a descrever os tipos de oralidade transmitidos de geração para geração em África. Assim, o “Misoso” seriam histórias fictícias com função de distrair e satisfazer a liberdade espiritual e dos pensamentos; “Maka” seriam histórias verídicas tradicionais de cada povo e também instrutivas e preparatórias para alguma emergência; “Malunda” seriam narrativas políticas e de costumes transmitidas pela oralidade. Ainda sobre a sistematização das práticas orais, Cascudo apresenta a seguinte

classificação: “Ji-sabu” relatam provérbios africanos, “Ji-nongonongo” são brincadeiras de adivinhações para passar o tempo se divertindo e “Mi-imbo” se relacionam aos cantos de evocação. Note-se que, neste contexto, as contadeiras tendem a ser mulheres. A transmissão oral é usada por elas desde o nascimento de uma criança, marcando para sempre a cultura da mesma.

As mulheres negras, portanto, transmitiam para crianças brancas a oralidade da cultura que veio a ser chamada de “afro-brasileira”, misturada com as histórias dos colonizadores. Mas também existem os contadores de histórias, assim como os “Akpalô”, “Kpatita”, “Ologbo” e os “Griotes”, proclamadores da genealogia ilustre e de histórias épicas. Cascudo (1965) menciona a importância das mulheres desde Cícero, passando pela Rússia, Alemanha, Dinamarca, Albânia, Grã-Bretanha e Itália, no que diz respeito à oralidade. Trata-se de mães, avós, tias, amas de leite, mulheres indígenas e professoras que, ao longo da história, estiveram presentes em todas as culturas. A proximidade da mulher com a educação e formação das crianças reforçaria esse traço na cultura oral. De geração para geração, toda essa rica cultura seria e ainda é transmitida oralmente.

Uma personagem feminina importante da história africana mencionada por Cascudo (1965) é a Rainha Jinga, da região de Angola. Cascudo viu pessoalmente a importância dessa mulher, tanto para a África quanto para o Brasil. Jinga, por exemplo, estaria presente até hoje nas congadas brasileiras. Tratou-se de uma soberana que ganhou e perdeu poder em África e que demonstrou coragem ao enfrentar as forças colonizadoras que oprimiam localmente. No Brasil, sua presença estaria na jinga de capoeira, na jinga do futebol ou de vários outros esportes praticados no Brasil, e também na jinga que o povo brasileiro precisa ter para pagar suas contas no dia a dia. Jinga também estaria presente na música popular brasileira e nos terreiros de Umbanda, que estão presentes em todo o Brasil.

Para conhecer melhor as culturas africanas, Cascudo viajou para a África em 1963, conhecendo “in loco” os hábitos destes povos que influenciaram a cultura brasileira. O autor potiguar já evidenciava que tanto a cultura africana influenciou o Brasil, quanto o Brasil também

influenciou a cultura de alguns países da África subsaariana. Tudo foi analisado e anotado por ele, que focou seus estudos nos povos sudaneses e bantus, registrados na obra *Made in África* (1965). Em suas observações, Cascudo também abordou as heranças do reino do Congo em terras brasileiras que, junto com as heranças de Portugal e Holanda, teriam ajudado a formar a cultura brasileira. As festas de escravizados eram “toleradas” pelos senhores de engenho no Brasil, o que fez preservar o que chamamos até hoje como “congada”. Já o “lundu” seria uma dança angolana que veio ao Brasil através da escravidão. Foi musicada com instrumentos de percussão e, posteriormente, com instrumentos de corda, demonstrando a xipofagia produzida no Brasil. Segundo Cascudo, o lundu foi a primeira forma de música africana aceita na sociedade brasileira.

O autor, em sua obra, louva as virtudes dos africanos que sofreram a violência da escravização. Para ele, o reconhecimento da África viria a partir de indagações posteriores e não-contemporâneas à experiência da escravidão:

A valorização negra para os olhos de outras sensibilidades humanas será um resultado lógico de indagações posteriores, verificações, pesquisas. Consciência pela comunicação legítima, imediata, direta. Não creio em simpatias por decreto, solidarismo por imposição e movimento compreensivo advindo dos congressos políticos ou científicos. (CASCUDO, 1965, p. 53)

Um outro elemento destacado por Cascudo em sua viagem para África e que teria forte influência na oralidade brasileira foi o “cafuné”, uma prática vista em Angola e em Natal, mostrando uma influência direta da cultura angolana na brasileira. Trata-se de um ato de carinho recíproco. A oralidade seria transmitida, também, através do cafuné. Enquanto uma pessoa produz o cafuné, outra conta uma história, canta uma música ou somente produz sons com a boca. Em países africanos, existiam técnicas de movimentos dos dedos, assim como horários específicos para essas práticas, que potencializavam os benefícios do cafuné. Contudo, o autor potiguar atesta a perda dessa prática em grandes centros da África e no Brasil, devido à vida corrida que as

pessoas levam hoje em dia. A prática do cafuné, portanto, teria se iniciado com os africanos e posteriormente os brancos também teriam se apropriado. A palavra “cafuné” seria proveniente do termo quimbundo “vifune”.

Palavras finais

Este texto apresentou um recorte da vasta produção de Câmara Cascudo sobre a oralidade no contexto brasileiro. Cascudo foi um dos primeiros estudiosos a se debruçar sistematicamente sobre essas questões. Acreditamos que a oralidade é um tema caro para as políticas linguísticas, pois ela caracteriza modos coletivos de compartilhamento da palavra, configurando laços sociais e modos de vida. Não se trata, conforme nos revela Cascudo, de analisar a língua oral a partir de elementos linguísticos destrincháveis – fonologia, fonética, prosódia etc. –, mas de considerar a língua como prática social, que inscreve modos de ser e estar no mundo. Nesse contexto, salientamos o papel desempenhado pelas mulheres: contadoras de histórias, narradoras, cujas vozes e sonoridades embalam, também, uma dada memória discursiva na qual os sujeitos se inscrevem. Sinalizamos, também, para o papel do corpo e da voz na configuração de discursos oralmente performatizados e pronunciados, extrapolando a dimensão verbal da língua.

Câmara Cascudo aprendeu sobre a oralidade a partir, sobretudo, da empiria e dos sujeitos comuns que compartilhavam narrativas contadas, canções cantadas, gestos corporificados e palavras ditas. Essa postura de Cascudo nos lembra o papel de um griô no contexto africano, conforme apontado por Niane (1982 apud CALVET, 2016, p. 41):

Sou Griô. Eu sou Djeli Mamdou Kouyaté, filho de Bintou Kouyaté e de Djeli Kedian Kouyaté, mestres na arte de contar. Desde tempos muito distantes, os Kouyaté estão a serviço dos príncipes Keytá, do reino Mandinga: Nós somos os sacos de palavras, somos os sacos que guardam segredos muitas vezes seculares. A arte de contar não tem segredo para nós; sem nós, os nomes dos reis cairiam no

esquecimento, nós somos a memória dos homens; por meio da palavra damos a vida a feitos e gestos dos reis diante das novas gerações.

Câmara Cascudo, conhecido como um dos intérpretes do Brasil, tornou-se um desses mestres na arte de contar, trazendo à tona vozes historicamente silenciadas e relatos considerados, por muitos, como “menores” ou menos importantes. Cascudo ouviu a vida cotidiana, as falas comuns, os discursos e sons que ecoam aqui e ali, ajudando a alinhar o que conta como brasilidade e afro-brasilidade. A oralidade, para Cascudo, era uma prática compartilhada, comunitária, coletivista e formadora da dimensão humana.

Referências

- CALVET, Louis-Jean. Estilo oral. *In*: QUEIROZ, S. (org.). **A Tradição Oral**. 2. ed. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. p. 41-46.
- CASCUDO, C. **Antologia do folclore brasileiro**. São Paulo: Martins Fontes, 1944.
- _____. **Contos tradicionais do Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1946.
- _____. **Literatura oral no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1952.
- _____. **História da alimentação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1963.
- _____. **Made in Africa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- _____. **Folclore no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.
- _____. **Tradição, ciência do povo**. Rio de Janeiro: Global Editora e Distribuidora, 1971.
- _____. **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: INL, 1972.
- _____. **Geografia dos mitos brasileiros**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1976a.
- _____. **História dos nossos gestos**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1976b.
- REGO, F. C. V. S.; SILVA, A. R. N. Pensamento social brasileiro em superstição e costumes de Luís da Câmara Cascudo. **Imburana** – revista do Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-Rio-Grandenses/UFRN, [s.l.], n. 6, p. 60-70, 2012.
- SAENGER, Alexandre Von. A palavra na sabedoria banto. *In*: QUEIROZ, S. (org.). **A tradição oral**. 2. ed. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. p. 50-65.
- VASCONCELOS, G. F. O ensaio de Luis Câmara Cascudo na interpretação da cultura brasileira. **Cronos**, [s.l.], v.1, n.1, p.27-40, 2000.
- _____. **A questão do folclore no Brasil: do sincretismo à xipofagia**. Natal: EDUFRN/NCCEN, 2009.

LÁ E CÁ
**Efeitos de sentido do português moçambicano para o leitor
brasileiro**

Sandro BRAGA (UFSC)

A Língua Portuguesa é uma das 425 pertencentes ao tronco indo-europeu, do qual se originam sete das dez línguas mais faladas no mundo (Inglês, Hindi, Espanhol, Russo, Bengali, Português e Alemão). Presente nos cinco continentes, estruturou-se a partir do século XII; desde o século XV ultrapassou as fronteiras da Península Ibérica, acompanhando as caravelas lusitanas no período das grandes navegações e “descobertas” de novas terras, submetendo esses povos ao uso/adoção/adaptação da língua dos colonizadores.

Vale notar que nos oito países que têm o Português como a língua oficial apesar da incorporação de vocábulos nativos (no caso: os colonizados por Portugal), de certas particularidades de sintaxe, pronúncia e grafia, a Língua Portuguesa mantém uma unidade.

Nossa proposta, neste texto, é discutir em que podem consistir algumas das diferenças de registro da Língua Portuguesa nos países que adotam o Português como língua oficial: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Especificamente, neste trabalho, propomos levantar algumas dessas diferenças e suas implicações comparando o Português corrente no Brasil com o uso de uma variante da Língua Portuguesa registrada pela literatura de Mia Couto (2003), falante do Português de Moçambique, em *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. A ideia é a partir dessa materialidade escrita literária moçambicana e o nosso conhecimento de língua como falantes do Português do Brasil refletirmos sobre o processo de significação e a produção de sentido do Português tomado como língua nacional nesses dois recortes geográficos.

A análise partirá de uma comparação entre a escrita de Couto (2003), fundamentada no Português de Moçambique, e seus possíveis efeitos de sentido por falantes do Português Brasileiro (PB) como língua materna. Buscaremos marcar no que consistem essas diferenças, sejam

elas de ordem lexical, semântica ou sintática, para, por fim, refletirmos acerca das implicações dessas diferenças.

De que português estamos falando?

A Língua Portuguesa deriva do latim vulgar, desenvolve-se na Lusitânia (atual Portugal e região espanhola da Galícia) a partir do final do século III antes de Cristo. Nessa época, o Império Romano conquista a região e institui o Latim como língua oficial.

Com as invasões bárbaras, no século V, o Latim começa a entrar em decadência. A partir do século VIII deixa de ser falado, quando os árabes dominam a península Ibérica e impõem sua língua. A expulsão dos árabes, no século XII, leva à criação do reino de Portugal. O Latim volta, então, a ser a língua predominante, embora já modificado pelas influências que recebeu dos povos bárbaros e do próprio árabe.

Posteriormente, o idioma é reformulado e dá origem ao galego-português. Aos poucos, o galego-português vai sofrendo modificações e adquirindo, na região de Portugal, as características do Português moderno. Um dos primeiros textos literários escrito em Português, que se conhece, data de 1198¹, no gênero poesia: “Cantiga da Ribeirinha”, de autoria do trovador Paio Soares de Taveirós. Há outro documento, mais antigo, conhecido como o Auto da Partilha, escrito em 1192, que registra o acerto de partilha de terras recebidas em herança.

Em 1385, quando a dinastia Avis é fundada, o Português passa a ser a língua oficial. Com a expansão marítima portuguesa, entre os séculos XV e XVI, espalha-se por várias regiões da África, Ásia e América.

No Brasil, observam-se duas vertentes da evolução do Português. A língua falada no Brasil colonial não acompanha as mudanças ocorridas durante o século XVIII em relação à falada na metrópole; além disso, o Português falado no Brasil sofre fortes influências indígenas e africanas e, mais tarde, de imigrantes europeus que se instalam no centro-sul. Uma boa explicação para a presença de modalidades fonéticas tão distintas quanto as do nordestino, do mineiro ou do gaúcho, mesmo conservando uma rara uniformidade. A

¹ Há dúvidas se seria 1189 ou 1198.

Língua Portuguesa, no Brasil, apesar de falada em uma imensa extensão territorial, manteve sua unidade, variando apenas em questões superficiais de léxico e modalidades de pronúncias regionais, marcando o que chamamos de variação diatópica.

O idioma Português chegou ao território brasileiro a bordo das naus portuguesas, no século XVI, para se juntar à família linguística tupi-guarani, em especial o Tupinambá, um dos dialetos Tupi. Os índios, subjugados ou aculturados, ensinaram o dialeto aos europeus que, mais tarde, passaram a se comunicar nessa “língua geral”, o Tupinambá. Em 1694, a língua geral reinava na então colônia portuguesa, com características de língua literária, pois os missionários traduziam peças sacras, orações e hinos, na catequese.

Com a chegada do idioma Iorubá (Nigéria) e do Quimbundo (Angola), por meio dos escravos trazidos da África, e com novos colonizadores, a Corte Portuguesa quis garantir uma maior presença política. Para isso, uma das primeiras medidas que adotou foi obrigar o ensino da Língua Portuguesa aos índios.

A língua de contato entre o colonizador e os povos indígenas do litoral foi o Tupi, mais precisamente o dialeto Tupinambá. Os jesuítas passam a estudar esse sistema linguístico e traduzem orações cristãs para a catequese, contribuindo desse modo para que essa língua se estabeleça na vida cotidiana da colônia como língua geral ao lado do Português. Na metade do século XVIII, o Tupi tem sua utilização proibida por uma Provisão Real de 1757. Nessa época, o Português se fortalece com o afluxo de grande número de pessoas da metrópole. Com a expulsão dos jesuítas do país (1759), o Português fixa-se definitivamente como o idioma do Brasil.

É possível garantir uniformidade à língua?

Ilari e Basso (2007), ao discutirem a “linguística do português e o ensino” no livro *O Português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos* chamam a atenção para o fato de que no ensino de língua materna, no caso, o Português do Brasil, configuram-se dois processos: a **standardização** - que deu estabilidade à língua - e a fixação de uma **norma** - que atribuiu valorização a modelos antigos.

No que concerne à estandardização, a língua assume a mesma forma para maioria dos usuários a partir de modelos definidos. Nesse aspecto podem-se considerar os fatores extralinguísticos, como as invenções tecnológicas, que servem para uniformizar a língua e frear suas mudanças; invenção da imprensa; os meios de comunicação de massa; e a generalização do ensino primário no tangente ao mercado de livros didáticos.

Podemos dizer que a estandardização pode levar a fixação de uma norma. Desse modo, há de se considerar, ainda, o trabalho dos profissionais da linguagem na consolidação de um padrão de língua falada e/ou escrita. Vejamos:

I - Fixação da ortografia: um sistema ortográfico não se cria do nada. Primeiramente passa-se por uma fase da experimentação tanto no que diz respeito à representação da pronúncia como à própria pronúncia. No Português, esse período durou aproximadamente até o final do século XVI. Essa fase medieval da ortografia do Português é conhecida como ortografia fonética, por preocupar-se em fazer da grafia uma reprodução fiel ao som da fala. A segunda fase é compreendida como pseudo-etimológico (1572-1911) e marca a preocupação de representar na escrita a origem da palavra. O terceiro período é o atual, tendo seu início marcado pela reforma ortográfica de 1911, a partir dos trabalhos do linguista Aniceto dos Reis Gonçalves Viana que recupera parte da tradição fonética. A difusão de uma língua padronizada chega ao Brasil, em 1931, quando o país adota a ortografia simplificada de Portugal pela primeira vez. Em 1945, estabelece-se um acordo binacional para sanar dúvidas; porém este é adotado apenas por Portugal. Tem-se, também, a convenção de 1986 entre Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, visando unificar a Língua Portuguesa. E, por fim, o acordo ortográfico, assinado pela Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), em 1990, com a adesão, também, de Timor-Leste, em 2004, após se tornar um país independente e a fazer parte da CPLP. No Brasil, o acordo entra em vigor oficialmente apenas a partir de 2016. Ilari e Basso (2007) atentam para um equívoco recorrente que consiste em pensar que a ortografia é a língua. Desfeito esse engano,

posicionam-se que uma boa reforma não resolve os problemas da língua uma vez que a língua pode existir sem escrita.

Seja como for, um fato que o professor de português precisa saber é que a sociedade atribui com frequência à ortografia estabelecida (e à sua reforma) “valores” que não têm nada a ver com a função de facilitar a leitura ou a alfabetização. (ILARI; BASSO, 2007, p. 201-202)

II – O trabalho dos lexicógrafos: os dicionários contribuem para fixar a língua. Por um lado servem de referência para ortografia e por outro funcionam como registro civil de todas as palavras. Nota-se uma resistência à formação de novas palavras, como os neologismos. No entanto, uma velha questão sempre emerge: as palavras existem por que estão no dicionário ou estão dicionarizadas por que existem?

No caso do Brasil, podemos relembrar a história recente de nossa política quando o Ministro do Trabalho Antônio Rogério Magri (1990-1992), do então Governo de Fernando Collor de Mello, respondeu a um repórter que questionara se o salário também seria reduzido, dizendo: "O salário do trabalhador é imexível". Na época, a imprensa condenou o “erro”, apontando tratar-se de um neologismo. Hoje, porém, podemos encontrar este léxico no dicionário; além da acepção: “adjetivo de dois gêneros em que não se pode mexer; inalterável”, o Houaiss² traz, ainda, um exemplo que pode remeter à situação de uso que o criou “um plano de governo imexível”. Interessante, também, observarmos a explicação etimológica de sua formação “in- + mexível” o que aponta para a possível formação lógica usada por Magri ao pronunciar tal termo, existindo ou não no compendio da língua naquele momento, mas existindo de fato como uma possibilidade de composição morfológica plausível do Português.

III – O trabalho dos gramáticos normativos: os dois primeiros tratados de Língua Portuguesa datam do século XVI. A *Gramática da Linguagem Portuguesa* (1536) de Fernão de Oliveira cujo foco é normatizar a língua a partir da prosódia; dos 50 capítulos, 23 são destinados à análise dos sons e das letras, o que caracteriza a vertente

² Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=imexivel&styp=k>. Acesso em 31 ago. 2012.

fonética desse compêndio. E a *Gramática da Língua Portuguesa* (1540) de João de Barros; obra dividida, primeiramente, em quatro partes, ortografia, prosódia, etimologia e sintaxe; mais dois capítulos que tratam das figuras, consideradas como “espécies de barbarismos” e; mais um capítulo retomando de forma pormenorizada a ortografia. O objetivo dessas gramáticas era formar fidalgos para a corte e o estudo do Latim.

Apesar de o termo “gramática” apontar para o conjunto de regras de funcionamento do sistema linguístico, há de se registrar grosso modo concepções distintas na formulação de uma gramática: Gramática normativa/prescritiva = estabelece como a língua DEVE SER; Gramática descritiva = descreve a língua observando como ela funciona, ou seja, sua regularidade; Gramática explicativa = os fatos observados são explicados em decorrência de um princípio geral. Há de se notar, ainda, que, muitas vezes, falta à gramática normativa coerência na correspondência da prescrição das regras e suas relações com os atos de fala.

IV – A definição de uma norma brasileira: os autores (ILARI; BASSO, 2007) apontam para o fato comum de que os falantes procuram definir modelos de uso da língua, segundo modelos mais prestigiados para situações socialmente relevantes, como forma de acrescentar valor à própria mensagem. O problema consiste em saber qual é o melhor modelo. Temos aí três orientações que serviram para o debate na norma brasileira: a) Norma literária ligada ao período do romantismo e a preocupação em adotar uma linguagem própria à literatura brasileira; b) Português escrito culto com acentuada polêmica sobre o Código Civil da Primeira República (Rui Barbosa e Henesto Carneiro Ribeiro) e; c) Fonética para o Português Brasileiro a propósito da pronúncia usada no canto e no teatro em dois congressos realizados 1936 e 1957.

A poesia e a África de Mia Couto

A peculiar prosa poética de Couto (2003), em *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, revela um espaço mítico através do resgate das tradições de um povoado africano em contraste com a vontade de

“gente graúda” de transformar o habitat dos nativos em um cenário moderno para habitantes não-autóctones, não-negros; ou seja, para os turistas. O lugar central da narrativa é *Nyumba-Kaya* uma casa personificada que inspira e elucida as forças presentes em elementos que compõem a africanidade do romance: a terra, a mulher e a pátria. A casa precisa abrir-se (o teto) como manda a tradição, mas não pode abrir mão de um comando, assim como a própria pátria.

No título do romance *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* temos a inferência de Couto à união entre o tempo e a casa. O tempo aludido aos personagens masculinos, os homens que passarão por processos distintos culminando no desmantelamento da família decorrentes da ambição, da guerra e das decepções dos envolvimentos amorosos; enquanto a casa projetada ao universo feminino representa o lugar do retorno, do (re)encontro, do desfazer do conflito, do desenrolar da história. A Avó Dulcineusa é a epítome desse lugar, quem tudo decide, aos mandos de certa demência.

Ao voltar a Luar-do-Chão, o estudante universitário Mariano depara-se com a lamentável degradação na ilha. E logo percebe que esta destruição está diretamente ligada à descaracterização de sua terra natal, de sua família e das tradições de um povo; constata logo de início a perda da identidade de uma geração, que, para Couto (2003), serve como metáfora para falar da identidade africana.

O cenário ilhéu dá uma dimensão mágica às histórias; um “quase-defunto” que escreve por intermédio de outrem, um burro que empaca dentro de uma igreja, a terra que se fecha impedindo o sepultamento de mortos. Esse dizer extrafísico sobre as ilhas atravessa fronteira. Em Florianópolis, ilha que serve de capital do estado de Santa Catarina, tem como antonomásia *Ilha da Magia*, retratada pela literatura local³ (e também pela cultura da região) como lugar habitado por seres sobrenaturais como bruxas, fadas e duendes.

Chaves (2005) fala que as ilhas são frequentemente cercadas por uma atmosfera mágica e costumam ser convocadas no processo de simbolização das ideias, valores e situações. A autora retoma em seu texto *A Ilha da Moçambique: Entre as Palavras e o Silêncio* várias ilhas que

³ Ver Franklin Cascaes: O fantástico na ilha de Santa Catarina; Uma história bruxólica.

serviram de cenários para muitos escritores mundo afora, sobretudo na África. Para ela, usar a ilha para narrar serve para dizer do mundo:

espécie de entre-lugar onde se movem as coordenadas ditadas pela história e pela geografia do território hoje identificado com o país, estão as linhas com que alguns poetas compõem as imagens de sua ligação com a terra e suas hipóteses de escapar aos limites que as fronteiras representam. (CHAVES, 2005, p. 214-215).

A água em torno da terra serve também para representar, em *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, lugar de purificação e de renovação, por isso, o respeito e o ritual ao ser tomado pelas águas. O protagonista narra uma passagem em que está à margem do rio observando as mulheres que se banham em seu leito, e constata o respeito delas com a tradição local; cada uma delas pede permissão ao rio antes de entrar em suas águas: “- Dá licença?” (COUTO, 2003, p. 211). Ao que conjectura:

Que silêncio lhes responde, autorizando que se afundem na corrente? Não é apenas a língua local que eu desconheço. São esses outros idiomas que me faltam para entender Luar-do-Chão. Para falar com minha mãe, que vai fluindo, ondeada, até ser foz⁴. (COUTO, 2003, p. 211).

Servimo-nos do trecho supracitado para dois comentários que julgamos pertinentes. O primeiro ligado à análise de caracteres; o personagem narrador propõe uma espécie de introspectiva psicológica. Marianinho faz uma crítica ao seu próprio, e já diferente, “eu”. Não só Luar-do-Chão é outro, ele também o é. E essa hiância entre os “eus” de Marianinho e o próprio lugar se dá justamente no ponto de encontro de desencontro de uma identidade. E mais, uma identidade formada pela cultura local de um povo que resiste, mas sem saber por quanto tempo. Dito isso, passamos ao segundo comentário, que de certa forma estende-se ao primeiro, mas, também, volta à questão proposta por este trabalho de análise dos efeitos de sentido da(s) língua(s) portuguesa(s). No caso da fala do protagonista, pode-se perceber que a diferença entre

⁴ Mariano fala de Mariavilhosa, acreditando ser sua mãe, que teria se suicidado nas águas do rio.

as línguas não é apenas de ordem lexical, semântica e sintática; ele até pode conhecer todo o significado das palavras utilizadas pelos falantes locais, mas tanto ele quanto os outros moradores da ilha estão sempre tomados pela diferença intrínseca ao modo como cada qual vive e se relaciona com a própria língua. Dito de outro modo, não é a língua que dita o modo de ser dos sujeitos falantes, mas as suas relações de vida que determinam o uso da língua. É disso que fala Marianinho, a perda de identidade com seu lugar o faz sentir-se falante de outro idioma e desconhecer sua própria língua materna; e isso o faz distanciar-se de sua mãe.

Partindo de uma questão específica de identidade, podemos prosseguir para uma problemática mais ampla que tange toda identidade dos países africanos. O conflito de Marianinho coincide com o das nações desse continente, e, por conseguinte, com a construção de uma história própria. Para Sitefane (2003), a solução para essa questão está em se lançar um olhar para o passado e o presente do continente africano, mas, ao mesmo tempo, diz o autor, ser esse também o grande empecilho para o desenvolvimento desses países.

A história desse continente, caracterizada, sobretudo, pela dependência ou dominação, mostra-nos que o maior problema que assola e dizima esse continente hoje é a assombrosa e pesarosa visão de seu futuro, visto que a África real deixou de existir há muitos séculos, e as tentativas de reconstrução ou reinvenção do continente ainda não surtiram o efeito desejado pelos africanos, e sim o desejado pelos idealizadores. (SITEFANE, 2003, p. 223).

O autor defende a necessidade da construção de um novo sujeito africano e de uma nova África, não no sentido de construir outra coisa diferente do que seja esse sujeito e essas nações, mas justamente que dê conta dessas realidades tais como são. A crítica maior de Sitefane está direcionada à visão massificante que se criou da África a partir da dominação desse povo, sobretudo, pelos europeus, e a captura humana para servir o mercado dos países que viviam sob o regime escravista.

O português de Mia Couto

Em *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, Mia Couto (2003) narra a volta do jovem Mariano à ilha natal para conduzir o cerimonial de sepultamento de seu avô homônimo. Próximo de uma literatura fantástica, o romance descreve as aventuras de amor de um defunto vivo. O médico não certifica a morte do patriarca Dito Mariano, fato que impede a realização do sepultamento, por um certo tempo. O avô, nesse estado entre a vida e a morte, fala com o neto através de cartas escritas pela mão do próprio neto. Nas cartas, ele diz coisas como “os vivos são vozes, os outros são ecos” (COUTO, 2003, p. 56). O desfecho do romance pode ser compreendido na epígrafe do capítulo: “sou como a palavra: minha grandeza é onde nunca toquei” (COUTO, 2003, p. 255), lembrando-nos da função mítica da palavra de representação do real, mas que nunca se torna uma realidade, ou seja, nunca toca a realidade.

O livro é composto por 22 capítulos e um pequeno glossário. O que mais prende o leitor não são os mistérios que se entrelaçam, mas as palavras que por si mesmas contam essa história. O romance fala do falar; as palavras explicam as palavras e as enchem de sentimentos; próximo de uma função metalinguística ou poética. Assim, a escolha deste romance para a análise que se pretende não se deu aleatoriamente, diríamos até mesmo, que foi exatamente o contrário; a própria escritura foi que sinalizou o tratamento analítico que por ventura pode-se estabelecer. Foi a partir dessa leitura que despertamos para a problemática das diferenças entre línguas que compõem uma mesma língua, e, para, no limite, questionarmos a existência efetiva de uma problemática.

Por questão da extensão deste trabalho, optamos por delimitarmos nosso corpus ao primeiro capítulo da obra e, assim, construirmos, a partir do modo de mobilização dos elementos linguísticos em Português Moçambicano, o dispositivo analítico dos efeitos de sentido desses termos para leitores do Português Brasileiro. Para essa empreitada, destacamos trechos do capítulo, intitulado *Na véspera do tempo*, em que se pode observar algum tipo de diferença mórfica,

lexical, sintática ou semântica, tendo por base o Português falado nesses dois países. Observamos, ainda, que a análise mais detalhada desse capítulo pode servir como amostra do efeito de leitura da obra como um todo, uma vez que, durante a descrição dos elementos linguísticos desse capítulo, os termos mobilizados servirão de parâmetro para comparação com ocorrências nos demais capítulos do romance.

QUADRO 01 – EXCERTOS DO PRIMEIRO CAPÍTULO *UM RIO CHAMADO TEMPO, UMA CASA CHAMADA TERRA, COUTO* (2003)

1) E o gesto gasto de Mariano aponta o horizonte: ali onde se afunda o astro é o <u>mpeladjambo</u> , o umbigo celeste. (p. 15).
2) Depois, o Tio nada mais falou, afivelado em si. Nem se esboçou para me ajudar a empacotar os <u>miúdos haveres</u> . (p. 16).
3) Acreditaram ser arremesso de humores, coisa <u>passatemporária</u> . (p. 17).
4) A Ilha era a nossa Origem, o lugar primeiro do nosso clã, os <u>Malilanes</u> . Ou, no apertuguesamento: os Marianos. (p. 18).
5) Entro na cabina do barco e <u>sozinho-me</u> num canto. Não importa o rebuliço nem os ruídos coloridos das <u>vendedeiras</u> de peixe. (p. 18).
6) - <u>Está-me a olhar</u> o lenço? Este <u>lenço fui dada</u> na cidade. Agora é meu. (p. 19).
7) No fundo, porém, o azul nunca é uma cor <u>exacta</u> . (p. 20).
8) Me deixo, brisa no rosto, a espreguiçar o olhar na <u>ondeação</u> . É que vejo o lenço flutuar nas ondas. (p. 21).
9) - Atirou o lenço fora? E <u>porquê</u> ? - Para lhe <u>dar sortes</u> . (p. 21).
10) - E você, meu filho, vai precisar muito de boa <u>protecção</u> . (p. 21).
11) E logo se juntam outras, invejosas, em <u>barulhação</u> . Quando reparo, já Miserinha se retira, <u>dissolta</u> no meio das gentes. (p. 22).
12) Ele se guarda sempre para último. <u>Há-de</u> morrer depois de todos, dizia o Avô. (p. 22).

FONTE: Autor.

A partir desses recortes, propomos observar em que consistem as diferenças de uma escrita literária em Português por um autor moçambicano em contraste aos efeitos de sentido por um leitor virtual⁵ brasileiro.

Em (1), os termos “mpeladjambo” são usados em um dialeto africano, uma língua “não-branca”, falada pelos moradores da ilha em que se passa o romance. Não consiste, assim, em problema de divergência entre o Português falado em Moçambique e no Brasil.

A expressão (2) “miúdos haveres” surge como um sintagma, assim pode-se aludir ao primeiro termo como um substantivo e ao segundo funcionando como adjetivo do primeiro. Essa inferência advém do contexto do diálogo em que se pode compreender como “coisas miúdas; pequenos objetos que deverão ser considerados; tomados para se levar em viagem”. Nota-se que o substantivo “miúdo” é bastante recorrente no romance, no entanto com outra significação. Conforme passagens das páginas 31, 33, 45, 71, 153 e 204, o termo mantém uma relação de sentido com o significado utilizado pelo país colonizador, Portugal, significando “menino”. Outras duas ocorrências merecem registro, “miúdas” (COUTO, 2003, p. 80), significando “meninas”, e “amiudar” (COUTO, 2003, p. 149), significando “diminuir; tornar pequeno”. Todos esses termos não-recorrentes no Português Brasileiro não causam nenhum problema de compreensão à leitura moçambicana, ao contrário disso, produzem um efeito de sentido da própria dinâmica da variação do idioma que se fala. Voltamos ao recorte (2) para apontar a relação do campo semântico dessa ocorrência com as demais (páginas 31 a 146) em que temos o significado “menino”, mesmo neste substantivo está contida a ideia de pequeno. Outro termo que merece observação está na página 213: “gente graúda”. Aqui a palavra “graúda” funciona como antônimo de “miúdo”, mas em um sentido conotativo: “gente grande” – como dito, não significando grande em tamanho – mas aludindo à “grandeza; gente de poder”. Vale ressaltar que o termo “graúdo” também é utilizado no Português Brasileiro tanto

⁵ Estamos chamando de leitor virtual qualquer leitor potencial dessa obra, isso porque, é interessante lembrar que nossa análise recai sobre a escrita de um autor real moçambicano e a projeção de leitura de um leitor virtual brasileiro.

como adjetivo (grande, crescido; importante) quanto substantivo (rico, poderoso).

Em (3) “passatemporária”, mesmo que não tenhamos esse registro no léxico do Português, inferimos tratar-se de um termo em função de adjetivo do substantivo “coisa”, “coisa passatemporária”, assim, compreendemos na palavra o que chamaríamos, na Língua Portuguesa, de composição por justaposição entre o verbo “passar” e o adjetivo “temporária”, e chegamos ao sentido, com ajuda do contexto, de “coisa passageira”, ou, que “passa com o tempo”. Quando analisarmos o fragmento (6), explanaremos um pouco mais o aspecto do Português Moçambicano, que muitas vezes produz construções, afetado pelas outras línguas locais, que são faladas em paralelo ao Português.

Na sequência (4), a palavra “Malilanes” está sendo utilizada também na língua nativa da Ilha de Luar-do-Chão. E no próprio texto é aportuguesada para Marianos, indicando a dinastia pertencente aos personagens do romance. Vale notar que não se trata, novamente, de um registro do Português falado em Moçambique, mas do modo como o autor do romance produz uma outra língua portuguesa dentro da própria Língua Portuguesa. Isso serve-nos de exemplo de como o sentido da língua não é exclusivo da significação lexical partilhada, mas efeito das regras internas da dinâmica de cada língua e, sobretudo, pelos contextos de uso de seus falantes.

No fragmento (5), temos dois registros que se diferenciam sintática e morfológicamente do Português falado no Brasil, mas que parece não comprometer o nível semântico:

a) “Entro na cabina do barco e *sozinho-me* num canto.” Neste caso, tem-se, no Brasil, dois modos para o uso de “sozinho” que se diferenciam da estrutura do Português registrado por Couto (2003). Para um brasileiro enunciar algo semelhante a essa construção, provavelmente diria: (i) “Entro sozinho na cabina do barco e fico (ponho-me) num canto.” E (ii) “Entro na cabina do barco e ponho-me (fico) sozinho num canto.” Nessas ocorrências, o uso de “sozinho” passa a ter função gramatical diferente uma da outra, inclusive, da ocorrência registrada na obra. Em (i) tem-se a função de adjetivo enquanto em (ii) de advérbio; e, ao que tudo indica, construção do

romance, teríamos função verbal. Parece-nos que o sentido em (ii) é o mais próximo da formulação de Couto, em que se teria uma aproximação do aspecto de advérbio ao verbo, ou seja, a narrativa do autor moçambicano apresenta aspecto verbal, produzido pela formação enclítica com o acréscimo do pronome oblíquo “me”, indicando a ação de um indivíduo se pôr a sós. Cabe dizer que não encontramos essa construção dicionarizada no Português Moçambicano, o que nos leva a crer tratar-se de uma licença poética utilizada pelo autor em seu texto, no entanto, não uma licença que simplesmente modifica no modo de fazer sintaxe em português e sim um gesto que aponta para as possibilidades de interferência da cultura de um povo em sua(s) língua(s).

b) “Não importa o rebuliço nem os ruídos coloridos das *vendedeiras* de peixe”. Este registro apresenta um funcionamento morfológico diferente do Português do Brasil no modo de derivar para o gênero feminino a palavra “vendedor”, a partir do radical do verbo “vender”. Na regra derivacional do PB, temos, para este substantivo, o acréscimo do artigo feminino “a”, em “vendedor”, assim, construímos “vendedora”. Nota-se que essa diferença novamente não causa nenhum estranhamento à compreensão do texto. E mais, o sufixo “eira” também é utilizado para formar o feminino de muitas palavras do Português Brasileiro para indicar função profissional, como em “lavadeira”, “merendeira”, “rendeira”. Mais uma vez observamos que o sentido da significação dicionarizada do termo se mantém, a peculiaridade, nesse caso, é um efeito de sentido a mais: o da evidência de que as regras morfológicas do Português de transformação de um verbo em um substantivo não são sempre as mesmas, elas podem mudar de região para região.

Em (6), temos outros dois registros distintos do uso do PB, ambos mais específicos à sintaxe. Vejamos separadamente:

a) “*Está-me a olhar o lenço?*” Neste recorte, temos duas observações: primeiro que o uso da preposição “a” mais o verbo no infinitivo “olhar” remete à configuração do Português Europeu (PE). No Brasil, expressões que marcam uma ação em acontecimento, ou seja, uma ação de presente com aspecto de duração, costumam ser

estruturadas no gerúndio, assim, teríamos: “Estás (no caso de tu) olhando o meu lenço?” ou “Está (você) olhando o meu lenço”. A segunda observação é em relação ao clítico. O uso dos clíticos é uma das principais diferenças entre o PB e o PE. Nessa ocorrência, que se assemelha ao uso de Portugal, o emprego do hífen parece apontar para o fato de que o clítico átono não tem independência fonológica, estando sempre ligado ao verbo, se ancorando no acento deste. O clítico átono constitui-se em uma única palavra fonológica com o verbo. No PE, isso tende a ser mais marcado com o hífen. Nesse caso, pode se caracterizar, também, como reflexivo, novamente, com emprego enfático.

A sentença (b) “Este lenço foi dada na cidade. Agora é meu.” parece bastante estranha ao falante do PB, em que, na tentativa de estabelecer concordância, em conformidade com a gramática do Português, provavelmente produziria a construção de um enunciado do tipo: “Este lenço foi dado na cidade”. Porém, ainda, nessa outra formulação sintática não seria dito “a quem foi dado o lenço”; assim, o mais coerente ao Português Brasileiro seria a construção: “Este lenço me foi dado na cidade”. Uma explicação para a construção típica do Português de Moçambique pode estar no fato de que o Português moçambicano foi modificando-se por influência das regras gramaticais das 20 línguas locais faladas em paralelo ao Português. Gonçalves (1991) faz um estudo detalhado do conhecimento de aspectos da gramática do Português, estabelecida pelos falantes em Moçambique, no que diz respeito à estrutura argumental dos verbos, tomando como referência a norma da variante do PE. Para a autora, nenhum processo é tão saliente, em Moçambique, quanto à “transferência”, que consiste no uso de traços ou regras da língua nativa no idioma Português. Essa interferência ocorre, muitas vezes, quando o traço ou regra transferidos são estranhos ao idioma que o nativo deseja aprender em uma outra língua, nesse caso, o Português. “Nascer” é exemplo de um verbo de aspecto diferente do PE (e PB) do modo como é flexionado em Moçambique. Um falante changana de Maputo, capital de Moçambique, diria: “nós fomos nascidos nas igrejas” (= nascemos). Enquanto no PE e PB o verbo “nascer” é intransitivo, no Português Moçambicano esse mesmo verbo tem caráter passivo. Em “Eu nasço”,

temos a implicação de um ato em que o sujeito protagoniza a ação, mas ao mesmo tempo não é o protagonista. Na lógica dos falantes de Moçambique, o ato de nascer é tido como uma ação passiva. “Eu fui nascido em 1971⁶”, “Minha mãe nasceu três filhos”. Em situações análogas, verbos intransitivos tornam-se transitivos em decorrência das construções passivas. Na contraparte ativa da frase, os elementos com função de sujeito (no caso, “eu” em “fui nascido...”) desempenham função de objeto direto.

(i) “Processo de avanço” de argumentos [+ HUM] com a FG/OI, em que se verifica a supressão da preposição *a* que rege os constituintes com esta FG, e a realização de passivas dativas. Exemplos:

(1) a. [A Maria,] “demonstrando [as outras mulheres] OI [o papel do destacamento] OD” (SAU, c.e.)

b. “Os dois foram escondidos a necessidade” (ARI-4:15/86) (GONÇALVES, 1991, p. 384).⁷

Construções como essas observadas no discurso desses falantes parecem ser deriváveis de alterações em diferentes subsistemas da gramática do PE, pois representam uma alteração das propriedades lexicais de seleção de verbos do Português que subcategorizam argumentos OI e OD [+HUM]. (GONÇALVES, 1991, p. 385). Por se tratar de um modo diferente de combinação dos elementos constituintes em sentenças do Português Moçambicano em relação ao Português praticado no Brasil (e Portugal), ampliamos um pouco mais a análise desse fragmento, mas novamente observamos que o efeito de sentido mantém uma relação com a significação posta no Português Moçambicano, apesar dessa peculiaridade sintática.

Em (7) e (10), registram-se a ocorrência da consoante “c”, uma orientação inerente também ao Português de Portugal que registrava as letras “c” e “p”, consoantes mudas, em algumas palavras, sobretudo, antes de consoantes “t” e “ç”, sem qualquer valor fonético. Nesse caso, trata-se de um mero traço gráfico que não acarreta sequer diferença

⁶ Semelhante ao que acontece com o verbo nascer no inglês: “I was born in 1971”.

⁷ Sendo: + HUM (traço mais humano); FG (função gramatical); OI (objeto indireto); OD (objeto direto).

prosódica aos falantes das duas regiões em comparação. Cabe notar que nem sempre essas consoantes são surdas em todos os países de Língua Portuguesa, fato esse amplamente discutido na elaboração do Acordo Ortográfico de 1990 que definiu pela manutenção das consoantes “c” e “p” apenas quando forem marcadas foneticamente.

QUADRO 2 – SITUAÇÃO DAS CONSOANTES SURDAS ANTES E DEPOIS DO ACORDO ORTOGRÁFICO.

Portugal antes do acordo	Portugal depois do acordo	Brasil antes e depois do acordo
acção	ação	ação
correcto	correto	correto
óptimo	ótimo	ótimo
projecto	projeto	projeto
detectar	detetar	detectar
recepção	receção	recepção
Portugal antes de depois do acordo	Brasil antes de depois do acordo	
contacto	contato	
facto	fato	

FONTE: Autor.

Na sentença (8), na construção morfológica da palavra “ondeação”, temos um caso semelhante ao de (5-b) com o termo “vendedeiras”, em que no PB à derivação do verbo “ondular”; “fazer ondas”, tem-se “ondulação”, ou seja, uma outra morfologia para uma mesma palavra. Cabe pontuar que Couto registra, também, o uso do termo “ondulações”, como pode ser visto em “Foi naquele chão que inventei brinquedo e rabisquei meus primeiros desenhos. Ali escutei falas e risos, ondulações de vestidos.” (COUTO, 2003, p. 145).

Em (9) apontamos duas observações; uma de implicação de ordem ortográfica e outra que aponta para a forma como termos e expressões podem se fixar diferentemente na língua:

a) “- Atirou o lenço fora? E porquê?” Temos, nesse fragmento, o termo “porquê” (junto e acentuado, posto em final de frase) para indicar o registro da indicação de uma pergunta. Não entraremos aqui em toda discussão que envolveria os usos dos porquês (sobretudo os registros na escrita). Prender-nos-emos à simples diferenciação da norma ortográfica em relação ao PB que indica ao registro escrito dessa construção a forma “porquê” (também acentuado, porém separado). Cabe notar, mais uma vez, a pouca significância dessa diferença, uma vez que, inclusive, entre falantes brasileiros as regras (da escrita) dos usos dos “porquês” frequentemente são desobedecidas e consideradas desvios de norma.

b) “- Para lhe dar sortes.” A diferença mínima dessa construção diz respeito à cristalização do uso do termo no plural “sortes”, uma vez haver, no Brasil, a preferência pela singularidade da expressão “dar sorte”; não implicando, novamente, em produção de efeitos de sentido divergente da formação moçambicana.

No fragmento (11), pontuamos, também, duas diferenças lexicais:

a) “barulhação” prende-se novamente a uma questão de derivação em que no PB poderíamos substituir, dado o contexto, por “fazendo barulho”; “barulhada”. Notamos mais uma vez que essa formação derivacional: radical mais sufixo “ação” é recorrente no PB, tal como podemos observar no verbo “pichar” = “pichação”. Neste exemplo, temos um caso de derivação verbal; assim, resta saber se “barulhação” deriva do substantivo “barulho” ou – como tudo indica – do verbo “barulhar”, dicionarizado no Português de Portugal. No entanto, independentemente da base morfológica, o efeito de sentido mantém a semântica da formulação de Couto, com o acréscimo, que já comentamos em outros casos, de ganho de conhecimento sobre a diversidade das formulações lexicais.

b) o termo “dissolta” não se encontra dicionarizado em glossários de Língua Portuguesa. O Dicionário inFormal⁸ do PB traz o termo como flexão de “dissolver”; algo que passou por um processo de dissolução,

⁸ O Dicionário inFormal é um dicionário online construído pelos próprios internautas. Disponível em: //https://www.dicionarioinformal.com.br/dissolto//. Acesso em: 06 fev. 2019.

dissolvido. Além disso, pelo contexto de uso, pode-se aludir ao sentido do termo como “misturada”; “inserida”.

Em (12), observamos apenas uma diferença na grafia que junta com hífen o verbo “haver” a preposição “de” sem prejuízo de relação semântica à forma utilizada pelo PB.

A partir da descrição comparativa que empreendemos dos trechos do capítulo, *Na véspera do tempo* (COUTO, 2003), em que se pode observar algum tipo de diferença mórfica, lexical, sintática ou semântica entre o Português praticado em Moçambique e no Brasil, entendemos que essas diferenças são muito mais produtivas que prejudiciais à interlocução com um leitor brasileiro, uma vez que o sentido da formulação da obra não se perde e, ao invés disso, produz uma atmosfera que inclui o leitor no seio de uma possibilidade de variação linguística, mostrando a esse leitor a riqueza das diferenças culturais e a língua como primeiro vínculo social entre o homem e sua cultura; um despertar para a conscientização de que a língua materna cerce o homem a sua terra natal.

Considerações finais

No Brasil, as diferenças mais significativas correspondentes ao uso do Português são as advindas das línguas nativas e estrangeiras, que acabam por proporcionar a formação de palavras e expressões particulares. O PB recebeu influência das línguas indígenas, como as do tronco tupi, e dos idiomas dos imigrantes, a exemplo dos árabes e dos italianos. Em Moçambique, o Português é marcado por 20 línguas locais. O Censo de 1997 aponta que mesmo sendo oficialmente o idioma do país, o Português é falado somente por 40% da população, sendo que a língua materna da maioria da população (93%) é do grupo bantu, e menos de 50% da população fala a mesma língua; daí a grande diversidade linguística. A Língua Portuguesa Moçambicana foi se modificando por influência das regras gramaticais dessas línguas locais. As mudanças mais significativas do Português de Moçambique são resultantes do processo de aquisição do Português como língua não-materna, num contexto em que os aprendizes, geralmente, não têm

acesso à norma nativa do Português, tomada como alvo, nem em ambiente natural nem por meio dos processos de formação. O verbo “nascer”, por exemplo, é usado de acordo com a sintaxe da Língua Changana: “Meus pais nasceram minha irmã”. Construção análoga para a frase que no Brasil seria formulada: “Nos disseram que hoje não há aula”, em Moçambique, ficaria: “Nós fomos ditos que hoje não há aulas”. Além disso, nos dois países, há regionalismos que podem imprimir outras diferenças consideráveis ao idioma mesmo para os falantes nativos.

Através da leitura de *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, de Mia Couto, percebe-se uma série (no entanto restrita) de diferenças em relação ao Português usado em Moçambique e no Brasil. De modo geral, as diferenças correspondem ao vocabulário ou à estrutura sintática da sentença, e, como pontuamos, não interferem na compreensão do texto, uma vez que produzem efeitos de sentido que abarcam os da formulação moçambicana, podendo, inclusive, ampliar esse sentido para questões que tangem a própria dinâmica de funcionamento das línguas manifestadas entre seus povos.

Tão interessante quanto olhar as diferenças em relação a uma mesma Língua Portuguesa, através da linguagem utilizada na obra de Couto, é, também, perceber diferenças em relação à cultura africana e ao modo como a identidade do povo desse continente foi construída historicamente. Assim, perceber as diferenças, inclusive as da(s) língua(s) portuguesa(s) faz toda a diferença. Ler Couto com essa preocupação sócio-histórica é relevante para se compreender os conceitos de raça, identidade e cultura formados sobre os africanos ao longo de sua história e seus reflexos, bem como suas contribuições na consolidação do que hoje chamamos de povo brasileiro e de nosso Português.

Além do já exposto, as questões que trazemos aqui podem servir, também, para fomentar discussões em torno de acordos ortográficos que visam padronizar a Língua Portuguesa sob a justificativa de facilitar o intercâmbio cultural e científico entre os países da CPLP, uma vez que o mercado editorial passa a ser guiado pelo mesmo padrão da norma escrita. Pelo que vimos, a exemplo de algumas diferenças entre

o Português Moçambicano e o Brasileiro, essas diferenças não são tão facilmente passíveis de serem eliminadas, e isso, em vez de ser um problema, é uma das evidências da dinâmica das línguas vivas, que nascem no interior das comunidades linguísticas através do uso do falante. Dito de outro modo, novos vocábulos não passam a fazer parte do léxico da língua por decreto; e o modo de fazer sintaxe vai muito além do que esperam as gramáticas prescritivas/normativas. Sendo a língua o primeiro vínculo social entre o homem e sua cultura, as diferenças entre as línguas servem para mostrar a riqueza da diversidade cultural dos povos.

Referências

- CASCAES, F. **O fantástico na Ilha de Santa Catarina**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.
- CASTRO, I.; DUARTE, I.; LEIRIA, I. **A demanda da ortografia portuguesa: comentário do Acordo Ortográfico de 1986 e subsídios para a compreensão da questão que se lhe seguiu**. Lisboa: Sá da Costa/Figueirinhas, 1987.
- CHAVES, R. A ilha de Moçambique: entre as palavras e o silêncio. *In*: CHAVES, R. **Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários**. Cotia-SP: Atelier Editorial, 2005. p. 211-223.
- COUTO, M. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- GONÇALVES, M. P. M. **A construção de uma gramática de português em Moçambique: aspectos da estrutura argumental dos verbos**. 1991. 408f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras, Lisboa, 1991.
- DICIONÁRIO INFORMAL. Dissolto. **Dicionário informal**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/dissolto/>. Acesso em: 06 fev. 2019.
- HOUAISS. Imexível. **Dicionário Houaiss**, [s.l.], 2012. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=imexivel&styp=k>. Acesso em 31 ago. 2012.
- ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2007.
- SITEFANE, G. África: possibilidades e dificuldades para a construção de uma história própria. **Revista Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 33, p. 223-238, 2003.

POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

o manual didático na década de 60 à luz da política salazarista

Nancy dos Santos CASAGRANDE (IP-PUC/SP)

A concepção de política linguística

Muito se tem discutido acerca de Política Linguística. Sabemos que esse repentino interesse pelo assunto tem suas bases nas discussões sobre a identidade cultural e linguística de um povo. No caso específico deste texto, trataremos da política implementada pela ditadura salazarista, no período que abrange os anos 1960, nos Liceus portugueses, mediante a adoção do material didático para o ensino de Língua Portuguesa. Para compreender como esse processo se deu, julgamos necessário apresentar a concepção de Política Linguística.

Num primeiro momento, temos em Calvet (2007) a concepção de Política Linguística como uma relação imposta pelo Estado a um determinado povo. Dessa maneira, o primeiro passo seria o de estabelecer uma planificação linguística de modo que uma maioria fosse obrigada a adotar a língua de uma minoria, pois, ainda segundo o autor, é o poder político que privilegia esta ou aquela língua quando de sua imposição a uma comunidade. Entendamos por planificação linguística, ainda, as intervenções sobre as línguas, no que diz respeito à promoção de línguas, isto é, a criação de programas de revitalização, manutenção, escrituralização, criação de escolas bilíngues e de legislação específica para a questão das línguas, estando aí atrelada a questão dos direitos e do patrimônio linguístico.

De acordo com Severo (2013, p. 452)

Essa fase inicial de configuração da Política Linguística no Ocidente como um campo disciplinar foi atravessada por esforços de sistematização e racionalização de um modelo aplicável aos estudos de descrição da relação entre as línguas e de seu funcionamento (político) nos limites do Estado. Tal esforço buscou fundar as regras de formação e legitimação da Política Linguística como campo de saber com estatuto científico, dado que “[...] uma disciplina se define

por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpo de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos. (FOUCAULT, 1996, p. 30)¹.

Nesse sentido, o planejamento linguístico dita “regras e definições” de modo que se o Estado é o responsável pela imposição da língua, teremos, nessa situação, a imposição de uma nova identidade, que se concretiza quando a tal língua imposta acaba por consolidar-se no processo de nacionalização de um grupo. A partir daí, temos a formação de uma sociedade que entrelaça Língua e Política, ou ainda Língua e Poder. Sobre isso, afirma Orlandi (1996, p.13):

Ao mesmo tempo em que a linguística vai se constituindo como ciência a questão da língua é afetada pela relação do sujeito com o Estado e as políticas gerais de um país manifestam essa inter-relação, de que a forma mais visível é a formulação específica das políticas linguísticas.

Desse modo, a questão da Política Linguística ultrapassa os limiares da relação primeira entre Língua e Estado, pois, ainda conforme Orlandi (1996), ao definir-se que língua se fala, com que estatuto, onde, quando e as maneiras de acesso a ela seja pelo ensino, seja pelo acesso às publicações, seja pela participação em rituais, seja pela construção de instituições linguísticas está se praticando uma Política Linguística, uma vez que, para se identificá-la, há necessidade de produzir-se conhecimento e isso acontece, primeiramente, de maneira particular, para, depois, instituir-se de forma coletiva. Em uma abordagem filosófica temos em Severo (2013, p. 458-459, grifo nosso) a seguinte afirmação, cujas bases estão em Foucault:

o filósofo defende que é impossível viver fora das malhas do poder, mesmo porque o poder não é um objeto que se detenha, não se concentra nas mãos de uns em detrimento de outros, não opera

¹ SEVERO, C. G. Política(s) Linguística(s) e relações de poder. *Alfa*, São Paulo, v. 57, n. 2, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v57n2/06.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2018.

apenas vertical e hierarquicamente e não se vincula apenas às instituições. **As relações de poder são múltiplas, difusas, fluidas, dinâmicas e vinculadas, diretamente, à produção, circulação e recepção dos discursos.** [...] **O poder não se restringe ao poder soberano (jurídico ou Estado) central, mas opera nas extremidades, nas ramificações, em instituições e práticas locais e regionais.** Em termos de políticas linguísticas, pode-se aventar que a análise do poder na relação entre as línguas, as línguas e os sujeitos, e as línguas e o Estado pode ser feita a partir de um enfoque local. É o que se nota com algumas propostas de estudo de políticas linguísticas focalizando práticas interacionais, instituições locais (famílias, comunidades religiosas), grupos sociais, entre outros.

Compreendidas as dimensões da concepção de Política Linguística, faz-se necessário entender não só a maneira de produzir conhecimento acerca da língua, numa política de dominação, como também os princípios políticos que regeram a legislação educacional, em vigência no período ditatorial, entre os anos 1964-1974, em Portugal.

Nesse sentido, os legisladores, sob a égide de António Oliveira Salazar, instauraram-se como baluartes de uma Política Linguística amalgamada nos princípios educacionais de “Deus, Pátria, Família e Autoridade”, incutindo nos alunos valores arraigados para uma sociedade predominantemente rural e praticamente analfabeta.

O Estado Novo instaurou-se em 1933, porém António Oliveira Salazar ocupou o cargo de Ministro das Finanças de 1928 a 1932 e Presidente do Conselho de Ministros de 1932 a 1968, sendo considerado o mentor intelectual do novo regime.

Impondo ao país uma política de forte autoridade, Salazar reorganizou as finanças públicas: aumentou os impostos e reduziu as despesas com saúde, educação e salários dos funcionários públicos. Uma nova Constituição foi aprovada e pôs fim à ditadura militar, dando início ao novo regime: o Estado Novo, cujo poder estava centrado na mão do chefe de Governo.

Nesse ínterim, a Educação em Portugal passou a ter um outro enfoque. Ao final da Primeira República cerca de 70% da população era analfabeta e somente as classes sociais mais abastadas tinham acesso à

escolarização. O país era predominantemente rural e as escolas escassas.

Ao assumir o poder, Salazar, na qualidade de mentor ideológico do novo regime, impôs-se definitivamente como guardião da moral e do sentimento pátrio que permearia todas as disciplinas escolares, a partir de uma “vigilância” em relação ao material didático produzido. Para compreendermos melhor essa situação, temos em Carvalho (2005, p. 10) a seguinte afirmação, em relação aos programas ministrados na disciplina História:

a História ensinada, particularmente nos graus de ensino não superior, depende sempre do poder político que determina a orientação do sistema de ensino em que se insere, define estratégias de actuação, selecciona autores de programas, define critérios de aprovação dos livros escolares e sanciona normas.

Assim, podemos afirmar que, se na disciplina História a imposição de uma doutrina ideológica abrange a dimensão tanto científica da mesma disciplina, quando da determinação de uma visão de mundo, quanto pedagógica no que se refere à atuação do professor e à adoção dos manuais didáticos, o mesmo ocorrerá com a disciplina de Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito à seleção de textos a serem apresentados/ensinados aos alunos do Liceu, pois

os textos de carácter histórico inseridos nas “leituras” de outras disciplinas não são menos importantes na constituição da memória dos escolarizados pelo colorido descritivo e pelo carácter exemplar que apresentam. (CARVALHO, 2005, p. 12).

Por fim, para compreendermos como se deu, de fato, a implementação de uma Política Linguística, faz-se necessário retomar as políticas públicas referentes à educação no período salazarista, principalmente no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa no Liceu.

A educação e a política pública no Estado Novo

Não se pode compreender os rumos de um país sem considerar as questões educacionais. Em se tratando de Portugal, não poderia ser diferente, afinal, uma nação que teve um processo político tão difícil haveria de ter na Educação a solução dos problemas não só sociais, mas também políticos.

Ao final da Primeira República, Portugal era um país essencialmente rural, em que 70% da população era analfabeta. O acesso ao ensino era reduzido e pouquíssimos tinham acesso ao ensino secundário. Uma política educacional tímida se fazia presente, o ensino primário não teve a expansão pretendida e a educação como fator preponderante de mudança social não aconteceu; no entanto a essa situação, seguiu-se:

uma política que pretendia evitar os votos conservadores das zonas rurais e que, a par da valorização do progresso material, levou ao desenvolvimento do Ensino Técnico elementar e à criação do Ensino Primário Superior nas zonas urbanas mais alfabetizadas, que poderiam retribuir em votos a oferta educativa. (CARVALHO, 2005, p. 18).

Nesse sentido, podemos dizer que o “investimento” nesse setor da sociedade repercutiu sobremaneira em relação aos Liceus, por exemplo. Se em 1910 havia 32 Liceus com 8.700 alunos e 500 professores, em 1926 havia 33 Liceus com 12.600 alunos e 840 professores, tendo um aumento de 45% no número de alunos e 64% no número de professores. Como a preocupação dos dirigentes republicanos era formar a elite pensante do país, o investimento nos cursos superiores também foi sensível, afinal, de uma única universidade em Coimbra, com 1.260 alunos, em 1910, passou-se a 4.120 alunos nas universidades em Lisboa e no Porto em 1926.

Assim, considerando que este artigo deter-se-á à análise do papel dos manuais didáticos de Língua Portuguesa, na escola, faz-se relevante tratarmos efetivamente da instituição dos Liceus como

instância de formação da elite dirigente do país, assim como da Política Linguística, refletida nessas obras, adotada pelo governo nesse período.

Os Liceus

Para compreendermos a importância dos Liceus na sociedade portuguesa, é preciso retomar a importância do ensino secundário durante o século XX.

Sobre isso afirmam Nóvoa, Barroso e do Ó (2003, p. 17)

o ensino secundário cumpre um papel decisivo na fabricação de cidadãos para os novos Estado-nação. Ora, se este processo é bem conhecido para o ensino obrigatório, pouco tem sido escrito sobre o ciclo intermédio de escolarização. E no entanto, é evidente a sua importância, a partir do século XIX, no projecto de formação das classes dirigentes.

Tal afirmação vem elucidar o papel da Educação durante a institucionalização do Estado Novo, reafirmando os princípios ideológicos que desde o século XIX nortearam a política portuguesa. Nesse sentido, o Estado define-se como

Estado educador, substituindo as famílias e a Igreja no seu papel de formação das crianças e dos jovens: o “novo aluno”, autónomo e responsável, é também o “novo cidadão”, activo e empreendedor. (NÓVOA; BARROSO; DO Ó, 2003, p. 19, grifo nosso)

Interessante é notar que os princípios ideológico-políticos que sustentaram o Estado Novo se refletem na concepção de escola, ao concebê-la como uma “máquina liceal”, pela qual se fazia o “enquadramento” da formação dos alunos.

Portanto, podemos dizer que a base da educação portuguesa se arvorou nessa formação integral do aluno, pressupondo, inclusive, os aspectos morais que seriam imprescindíveis na sua formação como cidadão.

Durante o Estado Novo, esses parâmetros eram fundamentais na constituição da escola, entretanto, antes de tratar da Educação com esse intuito, havia que se restaurar economicamente a nação e, para isso, eram necessários cortes nos gastos públicos; Salazar não titubeou em reorganizar as finanças a partir de cortes em setores como a saúde e a educação.

Comissões formadas pelo governo apresentaram uma situação de debilidade do ensino secundário, o que reverteu na criação de pequenos Liceus ou escolas municipais para as populações rurais, deixando clara a política de formação de uma elite que deveria ser oriunda da cidade por ser considerada essa população mais ativa, enérgica e inteligente do que as populações rurais, reforçando as intenções de preparação da elite.

Nesse contexto, chegar à universidade era para poucos, pois a intenção era a de restringir ao máximo o acesso ao ensino superior com o propósito de selecionar efetivamente os melhores alunos, o que, segundo a comissão, seria importante para a manutenção da qualidade do ensino. Sendo assim, Carvalho (2005, p. 22) afirma que:

As soluções que foram recomendadas, isto é, restringir a frequência do ensino oficial e eliminar parte da população que o procurava, (pelo menos a médio prazo, enquanto o ensino particular não se desenvolvesse para absorver os alunos excluídos admitindo que todos pudessem aceder-lhe), revelam também o modo como, a pouco e pouco, apesar da divergência de projectos, se foi consolidando a ordem autoritária.

Foi sob a ótica autoritária que se concebeu a escola no Estado Novo. Ela representava “a voz dos serviços de orientação, a expressão da vontade superior que deve informar a escola renovada” (CARVALHO, 2005, p. 22) e o professor não poderia poupar esforços, mesmo os pessoais, pelo bem da nação. Essa apologia ao sacrifício em nome de um ideal comum permeou a vida dos portugueses em todas as suas instâncias. Caberia ao professor o papel de “mentor” das boas maneiras, defensor da família e do estado e, conseqüentemente, da língua materna.

Segundo Strang (2001, p. 3, grifo nosso):

A posse da língua mãe devia constituir um dos objetivos mais importantes da “Escola Nova afirmativa da Pátria”, assim como o ensino da História. No caso do mestre (*sic*) não se sentir inteiramente compelido a este propósito “**A Ditadura não pretende constranger consciências e, por isso, quando qualquer professor não puder exercer sua acção no amor da Pátria, só tem um caminho a seguir: solicitar a sua demissão**”.²

Nesse contexto, o professor ideal deveria preencher alguns critérios:

eram considerados critérios predominantes: ser zeloso e dedicado e ter prestígio junto à comunidade. Num segundo plano situavam-se o prestígio profissional (modelo profissional); as virtudes morais e cívicas (modelo pessoal) e o desempenho de diversas funções escolares e extra-escolares (modelo social). Por último, eram consideradas competência profissional, cultura e inteligência e actividade artística e literária. (NÓVOA, 1992, p. 457).

Vale ressaltar que era de interesse à política vigente que o professor fosse socialmente aceito, não importando muito se sua formação profissional estava de acordo com o papel que desempenhava em sala de aula. Assim, podemos perceber que a sociedade legava à escola a formação de seus filhos, por isso,

todas as disciplinas deveriam servir ao professor para desenvolver no espírito das crianças o sentimento de grandeza nacional, a noção de suas responsabilidades de portugueses e de Portugal no mundo. (NÓVOA, 1992, p. 457).

Mediante essas colocações, podemos perceber que o regime salazarista se impôs, também, por uma segregação de classes que

²STRANG, B. de L. S. A nova educação nas páginas da Revista Escola Portuguesa. In: STRANG, B. de L. S. **Apontamentos sobre a Revista Escola Portuguesa**. [s.l.]: [s.n.], 2001. p. 1-15. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16620/16620.PDF>. Acesso em: 04 fev. 2018.

começou pela escola, pois ao “valorizar” o trabalho rural, o governo acabava por manter a população do campo sem instrução, sem condições de questionar a realidade que a cercava e os desmandos do poder. Em contraposição, escolher a população urbana como mais inteligente e buscar nela os melhores alunos significava “investir” em um público que seria preparado para assumir o poder e, assim, continuar o trabalho de manipulação ideológica que atenderia plenamente aos interesses da classe dominante.

Se à escola cabia o papel de educar em um âmbito mais amplo, sua forma de concretizar tal educação seria não só pelas atitudes do professor como representante supremo da instituição, mas também pela adoção de manuais didáticos que complementassem a ideologia subjacente ao poder. Será sobre essas obras, adotadas nas aulas de Língua Portuguesa, que trataremos a seguir.

Os manuais didáticos

Considerando o contexto histórico, social e político de Portugal, quando da instauração do Estado Novo, bem como os princípios ideológicos que sustentaram o regime durante os 40 anos em que Salazar esteve à frente da nação, apresentaremos alguns fragmentos de uma Antologia de Língua Portuguesa, adotada nos Liceus, e discutiremos o seu papel na concretização de uma Política Linguística efetiva em Portugal.

O prefácio dessa Antologia apresenta o posicionamento ideológico dos autores como coadjuvantes na implementação da política educacional de então. A obra *Selecta Literária Volume 1* foi organizada por Julio Martins e Jaime da Mota, ambos professores efetivos do ensino liceal. É necessário afirmar que todas as obras foram publicadas no período citado.

A obra em questão é destinada aos alunos do 3º ano, foi publicada em 1966 e apresenta os autores como professores efetivos dos Liceus Padre António Vieira e Gil Vicente, respectivamente, sendo que Jaime da Mota acumula, ainda, o cargo de Inspetor do Ensino Normal Primário, atributo que lhe compete autoridade extrema, visto ser este

um cargo público de grande prestígio. Feitas as devidas apresentações, a obra traz o Programa de Português, assim expresso:

Leitura e estudos de trechos em prosa e verso de obras literárias portuguesas do século XIX e XX, que pelo seu conteúdo e pela sua forma sejam acessíveis à inteligência dos alunos, despertando neles o gosto literário e artístico, fomentando o interesse científico e sugerindo impressões tendentes a uma sólida e recta formação moral. Leitura de contos escolhidos. (MARTINS; MOTA, 1966, p. 10)

Ora, sabemos que é de suma importância, no contexto educacional em que tais obras são publicadas, a ênfase ao ensino secundário, principalmente ao Liceu, como a instituição formadora das elites que governariam o país e que, para tanto, teriam de conhecer bem a Língua Portuguesa; nada melhor do que fazê-lo por meio da Literatura que se marca como expressão maior da identidade cultural de um povo. Importante é notar que o Programa previsto para o ensino de Língua Portuguesa pressupõe as “impressões tendentes a uma sólida e recta formação moral” (MARTINS; MOTA, 1966, p. 10), o que, mais uma vez, marca a escola como sendo aquela que dita os padrões morais que devem ser seguidos socialmente, conforme já afirmamos anteriormente, quando da apresentação do papel do professor junto ao aluno.

Assim, diante dessas considerações, Augusto de Castro (1966), no Prefácio dessa obra enaltece a Língua Portuguesa como sendo:

criada ao sol do mar, batida pelos ventos da montanha, língua que embalou heróis e santos, língua que as ondas do Atlântico conheceram e dilataram, é ela a fronteira última de Portugal no mundo. Nas suas asas de ouro, o gênio português, águia soberba, descobriu e percorreu a face da terra. (MARTINS; MOTA, 1966, p. 12)

Torna-se fundamental salientar que nesse trecho, há uma enorme preocupação em trazer ao leitor a dimensão social da Língua Portuguesa que não só é a língua dos heróis, mas também dos santos;

ademais, o fato de ter ela percorrido o mundo nas ondas do Atlântico, possibilita um redimensionamento ainda maior dos descobrimentos e do processo de colonização, passado glorioso de que jamais o estudante português deve se esquecer. E continua Augusto de Castro:

Foi a língua do Infante, de Vasco da Gama, de Pedro Álvares Cabral, de Albuquerque – a língua em que nos moldámos raças e construámos pátrias. Foi a língua que ensinamos ao Brasil, que, na voz das caravelas, levámos à África, à Índia, ao Japão, às Costas do Pacífico, ao interior dos continentes. A língua é a pátria da alma dos povos. E o livro é o legado, a herança, o instrumento da imortalidade, da tradição dessa alma. (MARTINS; MOTA, 1966, p. 13)

Aqui, temos a ênfase ao período dos descobrimentos de modo direto. A referência às personagens históricas é fundamental no sentido de compreendê-las como sujeitos que escreveram a história de Portugal numa dimensão também linguística. É parte de uma Política Linguística evocar os feitos históricos, bem como as personagens neles envolvidos a fim de se marcar a língua como fator de identidade política que ultrapassou os limites territoriais de Portugal, afinal, “a língua é a pátria da alma dos povos” (MARTINS; MOTA, 1966, p. 13), como afirma Castro. Para encerrar o prefácio, faz-se referência ao livro como o veículo real e concreto dessa língua tão sem fronteiras que “impingiu” alma a tantos povos “sem identidade”.

Ao folhear a obra, percebêmo-la rica em autores consagrados da Língua Portuguesa do século XIX, como Almeida Garret e Alexandre Herculano a Fernando Pessoa e Almada Negreiros, do século XX.

Os textos variam entre poéticos e de prosa, tratando essencialmente dos acontecimentos históricos, como vemos numa peça intitulada “*No altar de Deus e da Pátria*” de Almeida Garret que traz a figura de D. Filipa de Vilhena e seus filhos, D. Jerónimo de Ataíde e D. Francisco Coutinho, quando ela, a mãe, entrega as espadas que foram do pai aos filhos, tornando-os cavaleiros. A emoção toma conta da cena e ao final, Garret dirige-se ao leitor mostrando-lhe o quanto a vida só lhe é boa por ser um dom de Deus e de seus pais. Honrar a família, neste texto é condição primordial para a formação do cidadão íntegro e

de bem, haja vista os príncipes que herdaram do pai a espada por serem homens de bem:

Deu-te Deus o amor da vida, o instinto da virtude e a luz da razão; mas nós formámos o teu corpo para os gozos da existência, moldámos o teu coração para o prazer da virtude e ilustrámos teu entendimento para dirigires o teu coração e teu corpo, para viveres e seres feliz. (MARTINS; MOTA, 1966, p. 12).

Notamos, por meio desse exemplo uma doutrinação efetiva, mostrando o valor da família e da religião, afinal, como afirmam Nóvoa, Barroso e do Ó (2003, p. 17):

os estudantes liceais estão numa idade de transição, num momento em que se define grande parte de suas vidas [...] Olhemos para esta idade como um registro simbólico [...] a saída da “escola secundária” coincide muitas vezes com o início da vida profissional, com o matrimónio, com o direito de voto, com o serviço militar.

Daí a importância de reforçar ainda mais o papel da família e da igreja na formação desses alunos que saem para um mundo desconhecido e cheio de possibilidades nem sempre tão boas.

Continuando o exame da obra, encontramos um texto de Alexandre Herculano intitulado “*A Pátria*” que tem início apresentando a língua e a religião como sendo “cadeias de bronze que unem, no correr dos tempos, as gerações passadas às presentes” (MARTINS; MOTA, 1966, p. 15), revelando, mais uma vez a importância da língua e da religião na formação da nação.

E assim sucessivamente, a obra de Julio Martins e Jaime da Mota apresenta textos os mais variados, que vão do amor à pátria, da importância de Portugal como precursor dos descobrimentos, aos valores religiosos entoados em poemas ao Menino Jesus – no caso do texto de Augusto Gil – ou à Última Ceia – como o texto de Gomes Leal.

É importante salientar, também, que o livro traz estampas dos autores da Literatura, além da reprodução de quadros que apresentam fatos históricos como o terremoto de 1755, ou do Padrão de Pedra que

ilustra o texto “*Padrão*” de Fernando Pessoa, além de desenhos que evocam, de alguma forma, os textos que compõem a Antologia.

Assim, podemos dizer que a obra analisada traz não só o sentimento patriótico, como também os valores familiares e católicos, nos vários textos apresentados pelos autores, e que foram amplamente evocados durante o Estado Novo. Desse modo, podemos concluir que o material didático se instaurou como veículo concreto de implementação de uma Política Linguística, sustentada por uma política pública educacional no período salazarista que enaltecia a nação lusitana por meio da Língua Portuguesa e impunha princípios valorizados pela classe dominante de então.

Referências

- CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.
- CARVALHO, M. M. **Poder e Ensino**: Os manuais de História na política do Estado Novo. Lisboa: Livros Horizonte: 2005.
- MARTINS, J.; MOTA, J. da. (org.). **Selecta Literária. Vol. 1**. Lisboa: Livraria Didática Editora, 1966.
- NÓVOA, A. A educação nacional. *In*: ROSAS, F. (org.). **Portugal e o Estado Novo (1930-1960)**. Lisboa: Presença, 1992, p. 455-519.
- _____; BARROSO, J. ; DO Ó, J. R. Memória plural e fidelidade à herança: Considerações a propósito da intervenção de Vítor Mestre e Sofia Aleixo no edifício centenário do Liceu Passos Manuel. *In*: NÓVOA, A.; SANTA-CLARA, A. T. (org.). **Liceus de Portugal**: Histórias, arquivos, memórias. Porto: Edições Asa, 2003, p. 8-19.
- ORLANDI, E. **Política Linguística na América Latina**. Campinas: Pontes Editores, 1996.
- SEVERO, C. G. Política(s) Linguística(s) e relações de poder. **Alfa**, São Paulo, v. 57, n. 2, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v57n2/06.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.
- STRANG, B. de L. S. A nova educação nas páginas da Revista Escola Portuguesa. *In*: STRANG, B. de L. S. **Apontamentos sobre a Revista Escola Portuguesa**. [s.l.]: [s.n.], 2001. p. 1-15. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16620/16620.PDF>. Acesso em: 04 fev. 2020.

**PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD,
MERCADO EDITORIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL
Nova pauta no século XXI**

*Célia Cristina de Figueiredo CASSIANO
(Prefeitura Municipal de São Paulo)*

Este capítulo apresenta como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (criado em 1985), política pública educacional responsável pela avaliação, compra e distribuição gratuita do livro didático para estudantes da educação básica pública do país, torna o segmento do livro didático o mais rentável do mercado editorial nacional, que passa a contar, nos anos 2000, com presença de capital internacional. A partir desse período, em detrimento de receber gratuitamente os tradicionais livros didáticos, algumas das 5.570 redes municipais brasileiras optam por comprar novos materiais didáticos com verbas próprias, os “sistemas estruturados de ensino” (em que se vende material didático impresso – sem autoria, formação de professores, assessoria *online* e todo o currículo organizado), que também passam a ser comercializados por todas as editoras de didáticos e outras como a inglesa Pearson, que chega ao Brasil em 2010, demonstrando a força de negócio que representa a educação brasileira. Nesse contexto, por meio de aquisições de empresas de educação dos diferentes níveis de ensino, inclusive de editoras de didáticos, forma-se no Brasil um dos maiores grupos de Educação do mundo, a Kroton Educacional. Assim, apresentamos o panorama de um campo de disputa que se acirra nos anos 2010, que ainda conta com uma alteração substancial no PNLD (Decreto 9.099/2017) (BRASIL, 2017a), em que educação pública e capital privado têm seus limites reconfigurados por uma nova ordenação, que apresenta as marcas de um mundo globalizado, tecnológico e capitalista.

Panorama do mercado e economia do livro escolar no Brasil

O segmento dos livros didáticos é o mais rentável do mercado editorial brasileiro, ainda que não tenha prestígio proporcional, pois

não tem status de literatura. De modo geral, o livro didático só é comprado ao ser adotado por alguma instituição escolar, salvo exceções, pois é um produto que só circula em decorrência da escola, por isso, é produzido para determinado ano ou nível de ensino sendo, normalmente, descartado após seu uso.

Essa especificidade de o livro didático ser uma mercadoria produzida e comercializada em função da escola faz com que nenhum segmento no setor livreiro tenha um universo tão grande de leitores certos e regulares ano após ano. Principalmente no caso do Brasil, cujo volume expressivo que circula é resultante de política pública adotada pelo Ministério da Educação que, desde 1996, tem feito considerável e regular investimento na aquisição dos livros escolares, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A Câmara Brasileira do Livro (CBL) e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), em 2016, divulgaram o estudo *Produção e vendas do setor editorial brasileiro*, ano base 2015 (FIPE, 2016), encomendado para a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE). O estudo indicou que aproximadamente 50% dos livros vendidos e que circularam no Brasil, em 2015, foram didáticos; 19% científicos, técnicos e profissionais; 11% religiosos e 20% obras gerais.

De modo geral, essa é a conjuntura que consolidou o governo brasileiro como o maior comprador de livros do país e que atraiu, no início dos anos 2000, a atenção das editoras espanholas, que já estavam consolidadas na maior parte dos demais países da América Latina, mas que ainda não haviam entrado no Brasil, cujo mercado editorial representa, aproximadamente, 40% da América Latina.

No caso da entrada da editora espanhola Santillana, do grupo Prisa, no Brasil (pela aquisição da Editora Moderna, em 2001), entre várias outras possibilidades de análise, vale destacar a edição das “obras coletivas”, prática editorial até então inédita no país. Além disso, a editora também passou a comercializar os “sistemas estruturados de ensino”, como outras grandes editoras do país. Neste caso, chama a atenção que a Santillana também passou a comercializar este tipo de produto em outros países da América Latina, visto ter a liderança no ramo em boa parte do continente. Esses materiais

didáticos que entram em significativo número de escolas sul-americanas por meio desta editora implicam alterações significativas para o currículo desenvolvido nessas instituições educacionais e também reconfiguram o mercado editorial, dadas as especificidades desses materiais, que são mais rentáveis para as editoras.

A comercialização dos sistemas de ensino para as escolas públicas é fenômeno relativamente recente e polêmico, uma vez que, no Brasil, tais materiais são vendidos diretamente às prefeituras, que adquirem esse material didático (sem autoria), formação de professores e todo o currículo organizado sem nenhum tipo de avaliação desses materiais, sendo que também não há licitação pública para essa compra. Ao que tudo indica, o Decreto 9.099/2017 (BRASIL, 2017a), que redimensiona o PNLD, poderá alterar tal processo, porque inclui os “sistemas estruturados de ensino” como material no âmbito do PNLD, porém, como tal operação será feita deverá ser objeto de observação acurada. Como será visto posteriormente, a entrada dos sistemas estruturados de ensino pode ser considerada uma “terceirização da educação” nos municípios. Ficará esta operação legitimada pelo Ministério da Educação – MEC?

Na década de 2010 pode-se constatar que cada vez mais municípios compram Sistemas de Ensino, com verbas próprias (em detrimento do recebimento gratuito dos livros didáticos enviados pelo Governo Federal) e, ao fazerem-no, todo o currículo da educação pública local passa a ser de total competência de instituições privadas, que visam ao lucro. Nesse sentido, o poder público “abre mão” de um elemento fundamental de seu sistema educativo, o currículo, para deixá-lo nas mãos de empresas privadas.

Como já se disse, tal conjuntura se consolida em 2017, com a publicação do Decreto 9.099/2017 (BRASIL, 2017a) que revoga o Decreto 7.084/2010 (BRASIL, 2010) que unificou os programas para o livro escolar de diferentes níveis de ensino e dá direcionamentos aos processos já conhecidos do PNLD. Já o Decreto 9.099/2017 (BRASIL, 2017a) redimensiona o PNLD, com significativas alterações: amplia o alcance, possibilita a inclusão de novos materiais de ensino (como os sistemas estruturados de ensino, por exemplo), altera o nome do

Programa (PNLD passa a implicar “Programa Nacional do Livro e do Material Didático”), entre outras.

Apresentamos, então, como esses processos ocorreram, bem como algumas tendências implicadas para o currículo desenvolvido nas escolas, que remetem a uma reflexão sobre os limites entre público e privado na educação pública brasileira.

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD

O expressivo volume de livros didáticos que circula no Brasil, no início do século XXI – resultante, sobretudo, do PNLD – situa o governo brasileiro, comprovadamente, desde 1996, como o maior comprador de livros do país.

Segundo o FNDE (2017) (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), para o PNLD 2017 (cuja compra e distribuição ocorreu em 2016), o governo investiu R\$ 1.230,8 bilhões na compra, avaliação e distribuição de 144,7 milhões de livros didáticos para serem usados pelos alunos matriculados nos diferentes níveis de Ensino da Educação Básica Pública. Observe a Tabela 1.

TABELA 1 – PNLD 2017¹

Atendimento	Escolas	Alunos	Exemplares	Valores (R\$)
EFI: 1º ao 5º ano	96.042	12.347.961	37.287.311	301.414.704,85
EFII: 6º ao 9º ano	48.813	10.238.539	75.602.412	610.272.497,89
Subtotal: EF	110.961	22.586.500	112.889.723	911.687.2012,74
Ensino Médio: 1ª a 3ª série	19.886	6.830.011	31.878.224	319.160.379,92
Total PNLD 2017	117.053	29.416.511	144.767.947	1.230.847.582

FONTE: FNDE (2017).

Certamente, tais dados possibilitam compreender porque nenhum segmento no setor do livro tem um universo tão grande de leitores certos e regulares, como é o caso dos didáticos, constituindo-se, portanto, em privilegiado campo de disputa das maiores editoras do

¹ Não estão considerados na tabela: alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, também atendidos pelo PNLD; atendimento a todos os alunos das séries finais do ensino fundamental com livros consumíveis e reutilizáveis; reposição dos livros consumíveis para os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, Campo e Ensino Médio.

país. Mesmo que utilizado de diferentes formas por docentes e alunos, certamente pode-se dizer que tais livros dão seu marco nos currículos desenvolvidos nas mais de 115.000 escolas públicas distribuídas pelos 5.570 municípios brasileiros, sendo este ainda um dos principais recursos didáticos usados nas escolas de educação básica. Nesta perspectiva, reafirmamos que o livro didático ainda se constitui, hoje (2018), como importante recurso didático no Brasil. Devido às dimensões do país, bem como considerando sua diversidade socioeconômica e cultural, há lugares em que o livro didático é o único livro que algumas pessoas têm acesso na vida porque, como já vimos, há algumas décadas o governo garante que todos os estudantes da rede pública tenham acesso a tais materiais.

Historicamente, desde 2007 considero que há dois marcos que referenciam o PNLD (CASSIANO, 2013): em 1985 e em 1996. Em 1985 o PNLD foi criado e fazia parte de outras políticas sociais instituídas pelo governo, que queria dar sua marca na redemocratização do Brasil. Porém, neste período, a aquisição e a distribuição de livros didáticos, apesar de significativas, não eram universais (no sentido de atender a todos os alunos da educação básica da rede pública) e sequer tinham regularidade.

O PNLD passa a ter universalidade na distribuição dos livros e regularidade nos recursos aplicados a partir do que considere como o seu segundo marco, que se dá em 1996, à luz das reformas na educação feitas no governo de Fernando Henrique Cardoso, em quase implementa, gradativamente, a compra e a distribuição universal de livros didáticos (de todas as disciplinas escolares e para todos os níveis de ensino) para os estudantes da educação básica da rede pública brasileira, que representam cerca de 90% dos alunos neste nível de ensino.

A resolução nº 60, de 20 de novembro de 2009 (FNDE, 2009), alterada pela resolução nº 10, de 10 de março de 2011 (FNDE, 2011), e o Decreto nº 7.084/2010 (BRASIL, 2010) dispõem sobre os Programas de Materiais Didáticos e contemplam todas essas alterações em relação ao Ensino Fundamental de nove anos, e também em relação à ampliação do PNLD em vários programas.

Vale destacar que o correio brasileiro já ganhou importantes prêmios mundiais por distribuir, com competência, o impressionante número de livros comprados por meio do PNLD, anualmente, para as escolas públicas distribuídas do Oiapoque ao Chuí no Brasil. Ou seja, de uma forma ou de outra (por embarcações, por exemplo) é certeza de que os livros didáticos chegam a todas as escolas públicas do Brasil. Como já se disse, o Decreto 9.099/2017 (BRASIL, 2017a) apresenta significativas alterações ao PNLD, com potência de, pela primeira vez em sua história, reconfigurar as principais diretrizes desse Programa (ao ampliar para “outros materiais”, como sistemas estruturados de ensino, por exemplo, e quando deixa de garantir a escolha do livro didático a ser usado ser feita pelo professor, por exemplo).

A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso e o PNLD

O ano de 1996 aparece como divisor de águas para o PNLD porque começam a ser cumpridas alterações anunciadas para as políticas do livro didático no *Plano Decenal de Educação* (MEC, 1993), como parte da reforma educacional do governo FHC (1995 a 2002).

De acordo com o então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza² (2005), que ficou à frente desse Ministério por toda a gestão de FHC, as iniciativas de universalizar a distribuição dos livros didáticos no PNLD e introduzir a avaliação no programa foram políticas definidas a partir do princípio de que a educação básica deveria contar com escolas em condições de funcionar bem, assim como o professor deveria ter à disposição instrumentos adequados para o trabalho em sala de aula. Assim, o PNLD passou a ter fluxo regular de recurso assegurado, aquisição e distribuição dos livros universalizadas e, com a introdução

²De acordo com Cassiano (2013), Paulo Renato de Souza foi sócio-fundador da PRS Consultores, empresa de consultoria focada em assessorar clientes públicos, privados e “sem fins lucrativos”, em temas estratégicos e econômicos relacionados à educação. Além de ministro da Educação, foi gerente de operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, em Washington, Reitor da Unicamp e secretário da Educação do Estado de São Paulo. Nos anos 1970, trabalhou na Organização Internacional do Trabalho como Diretor do Programa Regional de Emprego da América Latina e do Caribe. Paulo Renato de Souza faleceu em 25 de junho de 2011.

da avaliação no programa, foi sistematizada uma organização cíclica para o programa.

Desde 1996, no caso do Ensino Fundamental, de modo geral, cada aluno matriculado na rede pública recebe um livro didático de cada disciplina para ser usado no ano letivo respectivo ao recebimento. Esses livros ficam em poder do aluno, mas devem ser devolvidos ao final de cada ano, para serem usados por outro aluno no ano posterior, e isso vale por três anos consecutivos. Enfim, o livro no PNLD tem uma vigência de três anos, exceção feita aos livros recebidos pelos alunos dos três primeiros anos de alfabetização, que são consumíveis e efetivamente doados aos alunos. A partir de 2003, o PNLD foi ampliado para o Ensino Médio (PNLEM), que tem ciclo similar ao PNLD do ensino fundamental.

Assim, a quantidade de livros adquiridos e distribuídos anualmente varia conforme a etapa da educação básica a ser atendida, considerando a organização do PNLD em ciclos trienais, conforme pode ser visto na Tabela 2.

TABELA 2 – AQUISIÇÕES DO PNLD/PNLEM

Programa	Alunos	Escolas	Exemplares	Investimento	Atendimento
PNLD 2015	11.032.122	47.225	25.454.102	203.899.968,88	EFI: 1º ao 5º ano
	10.774.529	51.762	27.605.870	227.303.040,19	EFII: 6º ao 9º ano
	7.112.492	19.363	87.622.022	898.947.328,29	Ensino Médio
	28.919.143	/	140.681.994	1.330.150.337,36	Total
PNLD 2014	23.452.834	46.962	103.229.007	879.828.114,04	EFI: 1º ao 5º ano
		50.619			EFII: 6º ao 9º ano
	7649.794	19.243	34.629.051	333.116.928,96	Ensino Médio
	31.102.628	116.824	137.858.058	1.212.945.073,00	Total
PNLD 2013	24.304.067	47.056	91.785.372	751.725.168,04	EFI: 1º ao 5º ano
		50.343			EFII: 6º ao 9º ano
	8.780.436	21.288	40.884.935	364.162.178,57	Ensino Médio
	33.084.503	/	132.670.307	1.115.887.346,61	Total

FONTE: FNDE, 2015. Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 15 mar. 2015.

Além das alterações no PNLD, o ministro Paulo Renato de Souza (2005) enumerou outras medidas de controle curricular implementadas no rastro da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996): a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em todos os níveis e modalidades da educação básica; a criação de sistemas de informação, principalmente advindos dos vários censos educacionais e; a instituição de sistemas brasileiros de avaliação educacional, para todos os níveis de ensino. Estes últimos ficaram sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A reestruturação do PNLD, então, foi somente parte de ampla reforma que ocorreu na educação brasileira. Para além da educação, a política econômica de FHC, de abertura ao capital internacional, especialmente por meio das privatizações, ampliou consideravelmente as relações internacionais brasileiras, gerando implicações diretas para o campo educacional.

As editoras de didáticos, ao lado dos investidores financeiros por trás de algumas universidades privadas, são protagonistas da inserção do Brasil, no setor da educação, na economia globalizada. Aguiar, em artigo publicado na revista *Época*, em 2003, considera que o *negócio* da educação no Brasil é bilionário, movimentando 13,5% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro. Sozinho, esse setor foi apontado como sendo maior do que os setores somados de óleo e gás, energia e telecomunicações. As universidades privadas, os cursos de línguas, escolas de treinamento profissional, as empresas de *software* educacional e as editoras de didáticos foram apontados como principais *alvos* dos investidores, o que veio a se consolidar na próxima década, como pode ser observado, em parte, neste artigo.

Mercado do livro didático no Brasil do século XXI

Por motivos diversos (idioma, extensão territorial, medidas protecionistas de mercado que conviviam com relações bilaterais assimétricas com os EUA etc.), o Brasil teve a entrada maciça das empresas espanholas somente no final do século XX, quando estas já

estavam fortemente estabelecidas em grande parte da América Latina, mas rapidamente passaram a dominar setores nacionais importantes. Entender como se deu essa entrada no âmbito da educação implica tratar com mais proximidade dois temas: a entrada dos grandes grupos editoriais de livros didáticos espanhóis no Brasil – grupos que estão produzindo e comercializando produtos que entram efetivamente nas escolas de todo o País, (como já se viu, o governo brasileiro assegura a compra e distribuição gratuita desse dispositivo didático para a maior parte dos alunos da rede pública nacional) – e a análise da natureza sociopolítica e econômica da implementação de uma disciplina no currículo escolar (no caso da Língua Espanhola).

A análise desses fenômenos, inclusive de suas potenciais articulações (editoras, fomento à Língua Espanhola, produção e entrada de determinados materiais nas escolas, formação de professores etc.), nos traz elementos para entender a complexidade do currículo desenvolvido nas escolas, que está além de seus muros, visto que nossa abordagem nos faz estabelecer o vínculo estreito entre Estado, economia, cultura e educação.

Não trataremos, aqui, da implementação do Espanhol como disciplina escolar no Brasil, mas faremos uma reflexão sintética de como a entrada do capital internacional nesse período fez parte de uma reconfiguração do mercado dos livros didáticos do Brasil.

Na década de 1990, o mercado dos didáticos se constituía, basicamente, de nove editoras que dominavam o segmento: Saraiva, FTD, Cia. Editora Nacional, Editora do Brasil, Ática, Scipione, Moderna, Atual e o IBEP.

Todas essas editoras tinham sua sede em São Paulo e se caracterizavam, sobretudo, por serem compostas por empresas familiares nacionais (exceção feita à FTD, que é de origem francesa, e pertencente à ordem religiosa dos Irmãos Maristas) que se consolidaram na década de 1970, beneficiadas notadamente pelo aumento do alunado da rede pública, em face dos investimentos do Estado em educação no período ditatorial, buscando a ampliação do acesso.

Excetuando-se a Cia. Editora Nacional, as demais editoras têm seu salto quantitativo de vendas de livros didáticos devido às reformas na educação iniciadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024/61 (BRASIL, 1961). Paixão (1998, p. 156) relata que essa lei possibilitou a expansão da rede pública de ensino, e, conseqüentemente, incrementou o negócio dos didáticos.

Como já se viu, desde o início do PNLD (1985) há parceria do MEC com as editoras Ática, Scipione, FTD, Saraiva, Ibec, Nacional e, posteriormente, a Moderna. Exceção feita à editora FTD, as demais pertenciam a empresas familiares que a partir do final da década de 1990, após várias reconfigurações no mercado, passaram a fazer parte de grandes grupos empresariais³, a saber:

a. Kroton Educacional

Em fevereiro de 2015, a *Thunnus Participações*, sociedade detida por fundos da *Tarpon*, assumiu a *Abril Educação*, composta pelas editoras Ática e Scipione, pelos sistemas de ensino *Anglo*, *Ser*, *Maxi* e *GEO*, o *Siga* (curso para concursos públicos), o *Colégio pH*, o *Centro Educacional Sigma*, o *Grupo ETB* (Escolas Técnicas do Brasil), a *Escola Satélite*, a rede de escolas de Inglês *RedBalloon* e a *Livemocha*;

Em uma transação avaliada em R\$ 725 milhões, a *Abril Educação* anunciou em 18/06/2015 a aquisição de 100% da operação da *Saraiva Educação*, braço do grupo formado por selos como *Atual*, *Benvirá*, *Editora Saraiva*, *Editora Érica* e sistema de ensino *Ético*.

Assim, constituiu-se o grupo *Somos Educação*, que passou a deter a *Abril Educação* e o *Grupo Saraiva*.

Em abril de 2018, a *Somos Educação* foi comprada por 4.6 bilhões pela *Kroton Educacional*. O Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade) aprovou, sem restrições, essa compra da *Somos Educação* pela *Kroton*.

A *Kroton Educacional* é dona das marcas *Pitágoras* (educação básica) e das faculdades *Anhanguera*, *Fama*, *Faculdade Pitágoras*, *Unic*, *Uniderp*,

³Cassiano (2013) apresenta a história e trajetória de todas as editoras mencionadas, inclusive especificando a reconfiguração do setor, nos anos 2000, e a formação dos grandes grupos no segmento dos didáticos.

Unime e *Unopar*, além da rede *LFG*, de cursos preparatórios para concursos públicos e OAB. (VEJA, 2018).

b. Grupo Santillana

É o braço editorial do grupo espanhol *Prisa*, que adquiriu a editora *Moderna*, em 2001. Conta com mais seis empresas no Brasil: a *Editora Salamandra*, a *Santillana Espanhol*, o selo *Richmond*, o Sistema de ensino *Uno Internacional*, a empresa de avaliação educacional *Avalia* e a *Fundação Santillana*.

c. FTD

A educação do *Grupo Marista* conta com a *FTD* (editora *FTD*, *FTD Sistema de Ensino* e *Integra - Serv. Educacionais Integrados*) e diversas Unidades Educacionais.

d. Grupo Ibep

Editora Ibep, *Cia. Editora Nacional*, *Conrad Editora*, *Base Editorial*, *Ibep Idiomas*.

Entre várias e interessantes considerações a serem feitas sobre esta configuração do mercado nacional de didáticos, é importante destacar a entrada da espanhola *Santillana* no Brasil. A entrada do grupo nacional *Positivo* no mercado dos didáticos, não mencionado acima, também chama a atenção. Estas editoras, além da gigantesca *Kroton Educacional*, são novas forças entrando nesse campo de disputa dos didáticos, trazendo outras dinâmicas a esse mercado, inclusive com a inserção de novos materiais didáticos na rede pública da educação básica brasileira. Todos esses grupos reconfiguram o mercado nacional dos livros escolares, com um marketing mais agressivo em relação ao poder público (esferas governamentais e escolas), inclusive em decorrência do poder de investimento que possuem.

Estado e mercado: exemplo de impacto no currículo da educação nacional

Nas décadas de 1990 e 2000 vimos um direcionamento governamental do Brasil, nos governos de FHC e de Lula (1996 a 2010), em direção ao Mercosul e à Espanha, inclusive no tocante às

aproximações na educação e na cultura. Nesse período, o Brasil se configurou em um mercado editorial atrativo para as editoras espanholas por vários motivos: pela entrada das editoras no país no ramo dos didáticos (Santillana, SM), passando a participar da compra governamental do PNLD; pela oficialização do Espanhol no currículo brasileiro da educação básica, o que abriu dois novos nichos de mercado – a comercialização de livros didáticos de Espanhol e a formação de professores para a rede pública; pela inserção das obras coletivas no mercado nacional (que implicaram novas relações com os “autores” ou “colaboradores”) e; também, porque passou a comercializar os “sistemas apostilados de ensino” para outros países da América Latina, além do Brasil.

Porém, não podemos dizer o mesmo das tendências que se apresentam na década de 2010. A lei nº 13.415 de 16/02/2017 (BRASIL, 2017b), promulgada pelo então presidente Michel Temer, dentre outras revogações, também revoga a lei 11.161 de 5/08/2005 (BRASIL, 2005) (que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola, tornando-a de oferta obrigatória, mas de cunho facultativo ao aluno), tornando a instituir o Inglês como obrigatório e estabelece o Espanhol como *optativo*. Além disso, estabelece novas orientações e obrigatoriedades curriculares que não cabe aqui discriminar, mas implicam alterações curriculares de grande envergadura, em um governo que assumiu a gestão do país após o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff (em 2015). A eleição de Jair Bolsonaro, nas eleições de 2018, implica fortalecimento dessa reaproximação com os Estados Unidos, consolidando a opção curricular somente para o Inglês.

Livro didático no Brasil X Sistemas Estruturados de Ensino

Os “sistemas apostilados/ estruturados de ensino” começam a entrar na educação básica das escolas públicas brasileiras, a partir da década de 2000, e implicam alteração substancial para o currículo desenvolvido nessas instituições. Antes, eram restritos à rede privada de ensino, com grande alcance.

Oriundos dos cursinhos pré-vestibulares, os “sistemas estruturados de ensino” passaram a ser vendidos diretamente às

prefeituras brasileiras. Esses produtos são um “pacote” composto de material didático apostilado (sem autoria), formação de professores e todo o currículo organizado principalmente via *web*, de modo geral.

Há uma gama de opiniões contrárias à implantação desses “sistemas estruturados de ensino” na rede pública brasileira, uma vez que não passam por nenhum tipo de avaliação governamental, diferentemente do que ocorre com os livros didáticos comprados pelo governo, entre outras restrições de cunho pedagógico. Porém, a opção por tais “sistemas” não incide em ilegalidade, desde que a prefeitura que opte por tal produto informe ao governo, para que este não envie livros didáticos ao município por ocasião do PNL, e que use verbas próprias do município para a compra desse “sistema apostilado/estruturado de ensino”.

Tal concepção pedagógica, de certo modo, é contrária a todas as possibilidades de interação e exploração potencializadas pelos novos meios ou por algum tema que interesse aos alunos, inclusive não potencializa que se contemple a diversidade (cultural, pedagógica) existente na escola (principalmente pública), uma vez que nessa metodologia de ensino o conteúdo abordado nas apostilas (impressas) deve ser dado, obrigatoriamente, nas datas previstas pelos docentes que, nesse processo, passam também a ter pouca autonomia em sala de aula. Inclusive, como parte do “pacote”, também há todo um processo de formação da editora, via *web*, bem como amparo pedagógico ao aluno e ao docente (via *web*, também).

Em artigo de Zapparoli (2015), publicado no jornal *Valor Econômico* de 27/01/2015, Emerson Walter Santos, diretor geral da *Editora Positivo*, considera que em poucos anos os sistemas de ensino serão responsáveis por mais de 50% do mercado didático brasileiro, somando a rede pública e privada. De acordo com ele, esse impulso para o crescimento se dará diante da maior preocupação das empresas de sistemas de ensino em capacitar os professores para lidar com suas metodologias.

Estamos empenhados hoje em desenvolver soluções que ampliem as ferramentas disponíveis para os professores e os alunos nas salas de aulas, mas que ao mesmo tempo facilitem o trabalho do professor.
(ZAPAROLLI, 2015, s/p)

Nessa direção, o grupo britânico *Pearson* entra na educação brasileira, em 2010, ao adquirir os *Sistemas de Ensino SEB* (*COC, Pueri Domus, Dom Bosco e Nane*). Nos últimos anos, a *Pearson* investiu cerca de US\$ 1 bilhão para aquisições na Índia, China e Brasil; sendo que no Brasil adquiriu os sistemas de ensino por R\$ 888 milhões. O grupo *Pearson*, quando chegou ao Brasil, era dono das mais influentes editoras, jornais e revistas do mundo, como a *Penguin Books*, o *Financial Times* e a *The Economist*, por exemplo. Nos anos posteriores, a *Pearson* se desfez de algumas destas empresas e passou a ter foco maior na Educação. No Brasil, em 2013, a *Pearson* também adquiriu o *Grupo Multi-holding* formada por dez escolas de idiomas e profissionalizantes como *Wizard, Yázig, Skill, Bit Company* e *Microlins* - em transação avaliada em R\$ 1,95 bilhão, e também passou a ser líder em cursos de Inglês e profissionalizantes no país.

Em 2010, 220 municípios abriram mão de receber gratuitamente os livros do PNL D, para gastarem milhões de seus recursos próprios com sistemas de ensino. Destes, 145 ficam em São Paulo – ou seja, 64% do total. Os dados são do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão responsável pela gestão do PNL D. Nesse processo, os interesses comerciais das editoras são grandes, pois os lucros da comercialização de um sistema de ensino são muito maiores do que o da venda dos livros didáticos (CASSIANO, 2013).

Silva (2006), em artigo publicado na revista *IstoÉ* (20/06/2006), apresenta o caso de Taubaté que, em 2005, investiu 33,4 milhões para a compra de um sistema de ensino (por três anos) para os seus, aproximadamente, 40 mil estudantes. A prefeitura da cidade justificou o investimento pelo serviço oferecido pela empresa: material didático, treinamento do corpo docente, acesso a um portal de educação e um disque-dúvidas.

Nesse mesmo período, o MEC, por meio do PNL D de 2005, investiu R\$ 619 milhões para atender 31 milhões de alunos de 5^a a 8^a série e da 1^a série, além de fazer reposição para os alunos de 2^a a 4^a séries do então Ensino Fundamental de oito anos da rede pública (FNDE, 2013). No período, para o Ensino Médio, foram investidos,

aproximadamente, 143 milhões, com livros de Português e Matemática, para os 7 milhões de alunos deste nível de Ensino.

Em síntese, o governo federal investiu (2004 e 2005) R\$762 milhões para enviar os livros de, praticamente, todas as disciplinas, aos 38 milhões de alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio das escolas públicas dos então 5.564 municípios do país (com poucas exceções, os livros enviados pelo PNLD têm previsão de uso de três anos). No pequeno município de Taubaté, com aproximadamente 40 mil estudantes matriculados, o investimento foi de 33,4 milhões para a compra de um sistema de ensino (por três anos).

A Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), em matéria de Zaparolli (2015), observa que, em 2013, a comercialização de 183,4 milhões de exemplares de didáticos gerou uma receita de R\$ 2,23 bilhões, sendo R\$ 1,16 bilhão com vendas para a rede pública de ensino e R\$ 1,07 bilhão para os alunos da rede particular.

Em relação ao mercado de sistemas de ensino, considera-se que não há dados oficiais, porém empresários do ramo avaliam que 40% das escolas particulares já adotam o modelo e há uma grande migração de municípios, principalmente nos estados do Sul e Sudeste, para a metodologia. Nesse caso, já vimos que as secretarias municipais abrem mão de suas cotas de livros didáticos fornecidos gratuitamente pelo PNLD para compra desse material didático com verbas próprias. Na matéria de Zaparolli (2015), estima-se que o faturamento no segmento de sistemas de ensino em 2014 tenha superado R\$ 1 bilhão, empatando com o mercado de livros didáticos. Vide tabela 3 que nos dá um indicador deste crescimento no País.

TABELA 3 – ESTADOS COM MAIOR NÚMERO DE MUNICÍPIOS QUE ADOTARAM SISTEMA DE ENSINO PRIVADO EM 2013 (POR EMPRESA)

Empresa/ Estado	SP	SC	PR	MG	OUTROS	TOTAL
Positivo (SABE)	53	37	36	32	67	225
Pearson(NAME)	59	0	0	01	05	65
ABRIL (Anglo)	22	0	0	0	01	23
OBJETIVO (Some)	19	0	0	0	01	20
SANTILLANA (Uno)	06	0	0	0	0	06
TOTAL	159	37	36	33	74	339

FONTE: Adrião et al., 2015.

Na década de 2010, o tamanho do negócio dos sistemas apostilados praticamente dobrou, sendo que as editoras de didáticos desenvolveram metodologias próprias para disputar espaço nas redes pública e privada, além das empresas originadas em colégios tradicionais bem-sucedidos que também comercializam seus métodos educativos.

Apesar de todo aparato tecnológico no entorno dos sistemas de ensino, além da obscuridade que atualmente a comercialização desses produtos para a rede pública apresenta, uma vez que são vendidos diretamente para as prefeituras dos municípios, sem passar por nenhuma avaliação, o que se vende é a previsibilidade do trabalho com os conteúdos a partir de um currículo estruturado. Ainda, vale destacar que interferem na autonomia do professor, que não é consultado sobre o material que usará em sala de aula e fica preso a um rígido roteiro, transformando-se em mero aplicador do material didático adotado.

Como já se mencionou anteriormente, o Decreto 9.099/2017 (BRASIL, 2017a) reconfigura o PNLD com grandes alterações, dentre elas apresenta a possibilidade de que os “Sistemas Estruturados de Ensino” entrem nas escolas via PNLD. Além disso, tira a obrigatoriedade de que a escolha do livro/material seja feita pelo professor, o que era ponto fundamental do programa, anteriormente. Vejamos os artigos 1º e 18º deste Decreto:

Art. 1º O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, executado no âmbito do Ministério da Educação, será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

§ 1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio

à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos.

§ 2º As ações do PNLD serão destinadas aos estudantes, aos professores e aos gestores das instituições a que se refere o *caput*, as quais garantirão o acesso aos materiais didáticos distribuídos, inclusive fora do ambiente escolar, no caso dos materiais didáticos de uso individual.

§ 3º O PNLD garantirá o atendimento aos estudantes, aos professores e aos gestores das escolas beneficiadas, previamente cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

§ 4º A opção entre os diferentes tipos de materiais didáticos a que se refere o § 1º será realizada pelo responsável pela rede.

§ 5º O PNLD disponibilizará obras e materiais didáticos às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público, desde que observem o disposto no § 1º do art. 8º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. [...]

Art. 18. Durante a etapa de escolha, por opção dos responsáveis pela rede, a adoção do material didático será única:

I – para cada escola;

II – para cada grupo de escolas; ou

III – para todas as escolas da rede.

§ 1º Na hipótese de que trata o inciso I do *caput*, serão distribuídos os materiais escolhidos pelo conjunto de professores da escola.

§ 2º Na hipótese de que tratam os incisos II e III do *caput*, serão distribuídos os materiais escolhidos pelo conjunto de professores do grupo de escolas para o qual o material será destinado. (BRASIL, 2017a, s/p)

Além dos pontos discriminados, há outras alterações apresentadas no Decreto 9.099/2017 (BRASIL, 2017a) que modificam o já estabelecido pelo PNLD nas últimas décadas, que não foram vistas, mas que deverão ser objeto de atenção nos próximos anos. Ao que tudo indica, o cenário brasileiro facilita, no âmbito legal, a terceirização da educação básica pública, uma vez que potencializa/facilita a entrada dos Sistemas Estruturados de Ensino nos municípios brasileiros, por meio do novo PNLD.

Vimos que nos últimos anos grandes grupos editoriais e redes mundiais de ensino estão “abocanhando” empresas nacionais de diferentes portes, disputando espaços, domínio e poder financeiro. Parcerias e negócios estão transformando a educação brasileira, pública ou privada, em ambientes de disputa e de tensionamentos, ficando o Estado cada vez mais à margem deste processo ou, até, facilitando a terceirização da educação básica. Como esses processos serão adaptados ao Decreto 9.099/2017 poderão ser vistos nos editais que sairão nos próximos anos. Ainda que tenha sido decretado no final do governo do então presidente Michel Temer, é no governo do presidente Jair Bolsonaro, que se iniciou em 2019, que se objetivará, com um MEC com nova configuração, com integrantes que nunca participaram de gestões anteriores.

Considerações finais

A partir dos anos 2000, o oligopólio no mercado brasileiro dos livros didáticos passou rapidamente das empresas familiares para verdadeiros impérios midiáticos e grupos empresariais com atuação em vários setores. Além da expressiva capacidade de investimento desses grandes grupos, salta aos olhos, também, de fato, a entrada maciça de tais grupos na formação de professores e, por vezes, ficarem responsáveis pelo desenvolvimento de todo o currículo público de alguns municípios, no caso da comercialização dos “sistemas estruturados de ensino”. Esse processo de terceirização da educação pública tende a se intensificar, à luz da publicação do Decreto 9.099/2017.

Tal panorama apresenta elementos que tencionam a questão dos limites entre o público e o privado e apontam para novas relações doravante instauradas entre grandes grupos que dominam o setor dos didáticos, o Estado e a escola. Tal cenário demanda atenção de amplos setores da sociedade, principalmente porque, ao que tudo indica, é um processo que está se consolidando. Entendemos que compreender os saberes selecionados na sala de aula das escolas públicas brasileiras passa, também, pelo conhecimento desses processos.

Referências

- ADRIÃO, T. M. de F. *et al.* **Sistemas de ensino privado na educação pública brasileira**: consequências da mercantilização para o direito à educação. São Paulo: Ação Educativa e Grupo Greppe, 2015.
- AGUIAR, M. De olho nas escolas. **Revista Época**, São Paulo, n. 277, p. 42-43, 8 set. 2003.
- BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jul. 2017a, Seção 1, p. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 15 nov. 2018.
- _____. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 jan. 2010, edição extra, Seção 1, p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm. Acesso em: 14 abr. 2020.
- _____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961, retificado em 28 dez. 1961, Seção 1, p. 11.429. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 14 abr. 2020.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27.833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92. Acesso em: 14 abr. 2020.
- _____. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 08 ago. 2005, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 14 abr. 2020.
- _____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017b, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 10 nov. 2018.
- CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil do séc. XXI: A entrada do capital espanhol na educação nacional**. São Paulo: Unesp, 2013.

- FIPE. Produção e vendas do setor editorial brasileiro, ano base 2015. **SNEL**, [s.l.], 2016. Disponível em: http://www.snel.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Apresentacao-pesquisa-2015-Imprensa_OK.pdf. Acesso em: 17 jan 2017.
- FNDE. Resolução/CD/FNDE nº 60, de 20 de novembro de 2009. Dispõe sobre O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. **FNDE**, [s.l.], 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3369-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-60-de-20-de-novembro-de-2009>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- _____. Resolução/CD/FNDE nº 10, de 10 de março de 2011. Altera a Resolução nº 60, de 20 de novembro de 2009, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. **FNDE**, [s.l.], 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3433-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-10-de-10-de-mar%C3%A7o-de-2011>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- _____. Evolução do PNLD Ensino Fundamental: 2004 a 2013. **FNDE**, [s.l.], 2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 30 jun. 2013.
- _____. PNLD 2015: Dados estatísticos. **FNDE**, [s.l.], 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 14 abr. 2020.
- _____. PNLD 2017: Dados estatísticos. **FNDE**, [s.l.], 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 13 jun. 2017.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. Brasília: Inep, 2013.
- _____. **Sinopse estatística da Educação Básica 2014: Resumo Técnico**. Brasília: Inep, 2015.
- MEC. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. (versão acrescida).
- PAIXÃO, F. (org.). **Momentos do livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.
- SILVA, C. A didática da esperteza. **Revista IstoÉ**, São Paulo, n. 1939, p. 56-58, 20 dez. 2006.
- VEJA. Cade aprova compra da Somos Educação pela Kroton por R\$ 4,5 bilhões. **Revista Veja**, São Paulo, 19 set. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/cade-aprova-compra-da-somos-educacao-pela-kroton-por-r-45-bilhoes/>. Acesso em: 20 set. 2018.
- ZAPAROLLI, D. Sistemas de ensino atraem o interesse das editoras. **Jornal Valor Econômico**, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.valor.com.br/empresas/3879158/sistemas-de-ensino-atraem-o-interesse-de-editoras>. Acesso em: 05 jan. 2019.

CORDEL ERÓTICO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Muito além do simplismo e da xilogravura

Silvia Ines Coneglian Carrilho de VASCONCELOS
(DLLV – UFSC)

A Literatura de Cordel é um gênero literário com suas características singulares de métrica, rima e textos desenvolvidos em linguagem coloquial. Em geral, os autores que tratam dessa expressão linguageira reputam que tal literatura foi-nos trazida pelos portugueses e começou a ser publicada comercialmente nos fins do século XIX em pequenas tipografias na cidade do Recife (PE). No entanto, a pesquisadora Márcia Abreu (2006) prefere referir-se a literatura de cordel a que era produzida em Portugal e a literatura de folhetos a que foi e é produzida no Brasil e, especialmente, no Nordeste brasileiro. Mesmo com essa distinção feita por Abreu, as publicações referentes a essa expressão literária continuam a ser nomeadas por literatura de cordel ou, simplesmente, cordel.

E o que eram e ainda são os cordéis? No século XIX, eram folhetos, muitos deles sem ilustração (capas cegas), publicados em formato reduzido e expostos para venda em malas, mesas, bancas ou no chão. A entrada da ilustração por xilogravura na década de 1940, no Brasil, foi uma tendência, mas não caracterizava necessariamente o que era um cordel.

As temáticas dos folhetos são variadas, indo desde a narração de fatos históricos, passando por biografias e chegando a narrativas informativas, cômicas, de terror e eróticas¹. É essa última temática o foco deste texto. A partir da análise de folhetos de cordel erótico, fundamentada nas contribuições teóricas especialmente de Queiroz (2006), Godoy (2015) e Galvão (2002) pode-se indicar alguma regularidade no dizer-fazer erótico que se apresenta numa escala que

¹ O registro da literatura de cordel como patrimônio cultural do Brasil foi organizado e publicado pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), tendo como encarregada de realizar um guia de fontes sobre o tema a bibliotecária Lúcia Gaspar. Para mais informações sobre temáticas e bibliografias sobre cordel: Gaspar; Barbosa, 2013; Albuquerque, 2011 e Abreu, 2006.

pode englobar tanto o sutil quanto o declarado, tanto o erótico-amoroso quanto o pornográfico, mas, sobretudo, indicador de traços de cultura, incluindo, no exemplar selecionado – *Uma Ode ao Xiri Relampeando* – de Claudio Cardoso de A. Costa, conhecido como “Seu Cardoso”, episódios da História Ocidental, funcionando como uma verdadeira revisão de conteúdos históricos, somados a referências da variação lexical da Língua Portuguesa do Brasil e, portanto, apresentando um caráter também didático. Além disso, é importante apontar que, mesmo nas propostas curriculares dos cursos de Letras, no campo da literatura ou da teoria literária, a produção em poesia ou em prosa eróticas tem sido ignorada. Uma clara evidência disso é a afirmação de Osmar Godoy (2015), postada no “*Cândido*”, *Jornal da Biblioteca Pública do Paraná*:

A historiografia brasileira “oficial” [...] ainda hoje ignora o texto erótico e [...] muitos dos grandes autores nacionais também já exploraram esse território — de Machado de Assis a Moacyr Scliar, de Olavo Bilac a Lygia Fagundes Telles, de Carlos Drummond de Andrade a Dalton Trevisan. (GODOY, 2015, p. 20).

A questão da exclusão do texto erótico em certos circuitos culturais ou a do apagamento de sua existência nos meios educativos foi amplamente analisada por Foucault (1999, 2009), ao apontar que a sexualidade sofreu restrição durante séculos, embora sua prática fosse intensa, e, na construção da modernidade, colocada em discurso, constituindo um dos modos históricos da constituição do sujeito moderno.

Outro fator importante a ser considerado, ao se eleger o cordel como objeto de análise de práticas culturais, especialmente do universo lusófono, como também para apontar sua aplicabilidade em aulas de Língua Portuguesa, é a possibilidade de vivências em práticas de letramento que acionam habilidades de leitura bem como de oitiva, em se considerando que os textos de cordel participaram desde suas origens até os tempos atuais de “práticas orais de socialização do escrito, à circulação do manuscrito e a modos não-escolares de aprendizagem” (GALVÃO, 2002, p. 117).

A motivação impulsionadora para a investigação acerca do cordel erótico como prática cultural e sua possível aplicabilidade como material didático no ensino de Língua Portuguesa teve origem em movimentos investigativos anteriores cujas temáticas estavam centradas na análise de postagens no mundo digital utilizadas com fins didáticos voltadas ao ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira ou segunda língua bem como na análise e na descrição da aplicabilidade do uso do fanzine em aulas de Língua Portuguesa (VASCONCELOS, 2016). Durante o percurso da pesquisa referente a material didático de Língua Portuguesa para falantes de outras línguas (ou Português como língua não materna) circulante em redes sociais, ficou evidenciada a prática recorrente de postagens de cunho humorístico (VASCONCELOS, 2018, 2019) e erótico (VASCONCELOS, 2017) como forma de trabalho com a Língua Portuguesa, especialmente em relação ao duplo sentido e aos jogos sonoros (trocas fonéticas) que levam ao duplo sentido, sendo um deles de caráter erótico.

Cordel e cordelistas

Carlos Jorge Dantas de Oliveira assim inicia a introdução de sua tese “A formação da literatura de cordel brasileira”, apresentada na Universidade de Santiago de Compostela, em 2012.

Em 1913, certamente mal informados, 39 escritores, num total de 173, elegeram por maioria relativa Olavo Bilac príncipe dos poetas brasileiros. Atribuo o resultado a má informação porque o título, a ser concebido, só poderia caber a Leandro Gomes de Barros, nome desconhecido no Rio de Janeiro, local da eleição promovida pela revista FON-FON, mas vastamente popular no Nordeste do país, onde suas obras alcançaram divulgação jamais sonhada pelo autor de ‘Ouvir Estrelas’. [...] E aqui desfaço a perplexidade que algum leitor não familiarizado com o assunto estará sentindo ao ver afrontados os nomes de Olavo Bilac e Leandro Gomes de Barros. Um é poeta erudito, produto da cultura urbana e burguesia média; o outro, planta sertaneja vicejando a margem do cangaço, da seca e da pobreza. Aquele tinha livros admirados nas rodas sociais, e os salões o recebiam com flores. Este, espalhava seus versos em folhetos de cordel, de papel ordinário, com

xilogravuras toscas, vendidos nas feiras a um público de alpercatas ou de pé no chão.

A poesia parnasiana de Bilac, bela e suntuosa, correspondia a uma zona limitada de bem-estar social, bebia inspiração européia e, mesmo quando se debruçava sobre temas brasileiros, só era captada pela elite que comandava o sistema de poder político, econômico e mundano. A de Leandro, pobre de ritmos, isenta de lances musicais, sem apoio livresco, era a que tocava milhares de humildes, ainda mais simples que o poeta, e necessitados de ver convertida e sublimada em canto a mesquinha vida [...]. Não foi o príncipe de poetas do asfalto, mas foi, no julgamento do povo, rei da poesia do sertão e do Brasil em estado puro.

Carlos Drummond de Andrade

Trecho da crônica “Leandro, O Poeta”, publicada no *Jornal do Brasil*, em 9 setembro de 1976.²
(OLIVEIRA, 2012, p. 11)

Não é objetivo deste texto problematizar a dicotomia literatura erudita *versus* literatura popular a partir da tópica do Cordel, mas trazer a contribuição de Drummond (1976) via Dantas de Oliveira (2012) para apontar a importância dessa construção linguageira no campo das Letras e da Língua Portuguesa bem como evidenciar que muitos estudos sobre o cordel passam ao largo do seu caráter erótico como também do pedagógico. Em geral são estudos historiográficos, de teoria literária, de análises literárias, mas que desconsideram ou silenciam os dispositivos pedagógicos bem como os dispositivos eróticos presentes em produções cordelísticas, caracteristicamente de origem oral.

De acordo com Gadzekpo (2004, p. 179, grifo do autor),

além de nascer do meio popular (de raízes orais), boa parte dos gêneros do Cordel são re-produções por “escrito” (manuscrito ou impresso), uma re-verbalização ou reorientação do assunto

² Leandro Gomes de Barros (1865-1918), paraibano, é o nome maior dentre os cordelistas brasileiros e é tido como o primeiro a colocar versos cantados no papel e vendê-los por onde passava. Ele próprio imprimia suas publicações. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2018/06/16/Quem-foi-Leandro-Gomes-de-Barros.-E-sua-import%C3%A2ncia-para-o-cordel>. Acesso em 12 fev. 2018.

(literalmente “cuspidor” sobre papel) de ou narrações em voz viva (portanto, um discurso com uma força e identidade essencialmente oral) e, dado o alto grau de analfabetismo, mas principalmente devido às exigências da própria tradição da poética cordelista, a maneira mais apropriada de curtir o folheto não é a da solitária leitura silenciosa, com os olhos percorrendo as linhas do livreto (como é geralmente o caso das obras da literatura “institucionalizada”), mas a da declamação, da criativa e muitas vezes adaptada re-performance do evento matriz, por assim dizer, diante duma audiência também participativa, a partir do texto manuscrito ou impresso. O Cordel, portanto, se coloca na interface da oralidade e escrita, permitindo uma relação **simbiótica** entre as duas modalidades, contribuindo, desta maneira, à preservação e ao enriquecimento, tanto da tradição oral quanto da literatura escrita.

Muitos autores situam o aparecimento do cordel na Europa Medieval, na esteira dos trovadores – filiando-se, portanto, à tradição oral do dizer cantado para um público ouvinte – e, segundo Santos (2005), trazido à América Latina através de colonizadores portugueses e espanhóis. Em Portugal, era chamado de “Folhas Soltas”; na Espanha, conhecido como “Pleitos Suelos” e na França “Littérature de Colportage”. No Brasil, inicialmente fixou-se como expressão oral; passou a ser impresso em formato de livreto, muitas vezes ilustrado com figuras xilografadas, o que conferiu também uma expansão a essa arte visual. Ao ser impresso, ficou conhecido como Folheto de Feira ou Literatura Popular em Versos, primeiramente em Salvador e, depois, levado ao Nordeste todo, pelos colonizadores portugueses.

Conforme Santos (2005, p. 86),

A literatura popular (folhetos de feira ou ainda folhetos de cordel), no Brasil, surgiu aproximadamente em 1890, nas feiras nordestinas. De modo geral os folhetos de cordel são textos em versos com impressão em folhas de papel de baixa qualidade dobradas e encadernadas, com capas ilustradas em xilogravuras, desenhos ou ainda imagens de jornais cujo formato e quase sempre 11x16 cm, com 8, 16, 32 e 64 páginas (é considerado folheto de 8 e 16 páginas, e partir de 24 páginas é chamado de romance). Os folhetos de cordel são impressos, tradicionalmente, em oficinas de tipografia.

Os grandes cordelistas, em geral autores homens, além do já citado Leandro Gomes de Barros e do largamente aclamado poeta Patativa do Assaré, segundo dados da Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC, 2018), são, em ordem alfabética: Apolônio Alves dos Santos, Arievaldo Viana Lima, Cego Aderaldo, Elias A. de Carvalho, Expedito Sebastião da Silva, Firmino Teixeira do Amaral, Francisco das Chagas Batista, Francisco Sales Arêda, Gonçalves Ferreira da Silva, João Ferreira de Lima, João Martins de Athayde, João Melchíades Ferreira, José Camelo de Melo Resende, José Costa Leite, José Pacheco, Manoel Camilo dos Santos, Manoel d'Almeida Filho, Manoel Monteiro, Mestre Azulão, Raimundo Santa Helena, Severino Milanês, Silvino Pirauá, Zé da Luz, Zé Maria de Fortaleza.

A lista atual de cordelistas é grande. Em geral são, como já dito, autores homens. A produção de cordel de autoria feminina não tem tido visibilidade: “A primeira mulher de que se tem notícia como autora de cordel, [...] publicou em 1938 sob pseudônimo masculino” (QUEIROZ, 2006, p. 6). A partir de 1970 começam a aparecer produções cordelísticas de autoria feminina. De acordo com Queiroz (2006, p. 6):

Na atualidade, mulheres, através da escrita de cordéis, denunciam uma realidade social e também anunciam perspectivas de vida. São professoras, psicólogas, advogadas, dramaturgas, donas de casa, que, utilizando-se dessa forma de manifestação da nossa cultura, deixam fluir sua poeticidade e através dela demonstram seus sentimentos, aspirações e visões de mundo, consolidando uma identidade autoral e o espaço feminino na literatura de cordel.

Por ser uma manifestação recente a produção cordelista de autoria feminina e para dar visibilidade ao cordel dessas mulheres pioneiras, elenco aqui a lista geral registrada pela pesquisadora Doralice Alves de Queiroz (2006, p. 115-121) a partir de um levantamento para sua dissertação de mestrado na UFMG: Adelia Carvalho, Alba Helena Corrêa, Ana Denise Primo de Moraes, Ana Maria de Santana, Benedita Delazari, Berenice Heringer, Camila Alenquer, Carmelita da Silva Teixeira, Celia Castro, Clotilde Santa Cruz Tavares, Edianne Nobre, Emanuele Alencar Pinheiro, Esmeralda Batista, Fanka, Georgina

Virgolino, Gloria Fontes Puppim, Heloisa Crespo, Helvia Callou, Iracema M. Regis, Isaura Melo, Josefa Costa dos Santos, Josefa Maria dos Anjos, Julia Rosa Costa, Juliany Ancelmo Souza, Julie Ane, Leonora O. P. Diniz de Sá, Lourdes Nunes Ramalho, Lucia Maria Dores Gonçalves (Luma), Lucia Peltier de Queiroz, Luciana Barbosa Nobre, Luiza Campos Oliveira, Luzinete Moraes, Madalena de Souza Figueiredo, Magna Consuelo Vieira Medeiros, Maria Alda de Oliveira, Maria Arlinda dos Santos, Maria da Piedade Correa, Maria de Fatima Coutinho, Maria de Fátima Lucas, Maria do Rosario Lustosa da Cruz, Maria do Socorro C. Soares, Maria dos Santos Batista, Maria Giselda Silva Trigueiro, Maria Godelivie, Maria Jose de Oliveira, Maria Julita Nunes, Maria Lindalva Gomes, Maria Lindalva Machado Ribeiro, Maria Luciene, Maria Matilde Mariano, Maria das Neves Batista Pimentel, Maria Rivaneide, Maria Rosimar Araujo, Marilene Eduardo Lima, Marilza de Castro Nobre, Maysa Miranda, Messody Ramiro Benoliel, Mundinha Macedo, Rosimar, Salete Maria da Silva, Samara de Sousa, Santina Andrade, Sebastiana Gomes Almeida, Silvia Matos Rocha, Terezinha de Jesus Borges, Terezinha F. de Lima, Valdelia Barros Pereira, Vania Freitas, Vicência Macedo Maia, Wanda de Assis Brauer, Yonne Rabello e Zaira Dantas da Silva.

Em relação a atividades pedagógicas, nos dias atuais, há interessantes trabalhos desenvolvidos em salas de aula de Língua Portuguesa, de História e de Artes com a temática cordel ou utilizando-o como material didático ou proposta pedagógica de produção de conhecimentos (BRANDÃO, 2000; VALENDOLF; TOSCAN, 2013; CORRÊA, 2017). No entanto, o cordel erótico – ou o texto erótico em si – não tem sido objeto de análise, tampouco de abordagem em sala de aula no ensino superior. Tal lacuna merece ser revisitada.

O erótico cordel: um passeio pela língua portuguesa e pela história ocidental

De Claudio Cardoso de Andrade Costa – “Seu Cardoso” – nasceu em Belém (Pará) em 1962. É cordelista e declamador. Conheceu o cordel a partir da leitura das obras de Jessier Quirino. É autor de “*Entre a farsa e a trapaça no reino da Zenaldolândia*”, (co-autoria com Mario Zumba), “O

Rasga moeda”, “*Cordeis & Cordelistas*” e “*Eu falo brasileiro*”. É, ainda, editor de livros e já publicou mais de 190 títulos de outros autores.

FIGURA 1 – CAPA DO CORDEL



FONTE: Acervo do autor.

Passeando pela língua

Os primeiros versos do cordel em tela fazem a apresentação da temática a ser tratada. Além disso, mostram a variação dos diversos sentidos que o termo “Xiri” pode ter, bem como as derivações vocabulares: *intrometer-se/intrometido*; nome de bloco de carnaval, além do sentido jocoso e erotizado da genitália feminina em muitas de suas variações (“perseguida”) como mais adiante fica claro.

“A palavra do momento
Que fala o povo daqui
O vocábulo “Xiri”
Sem ser grosso é meu intento
Tem uma variação
A mãe fala: atenção!
Deixa de enxirimento.
(SEU CARDOSO, [20--?], p. 1)

Se “xiri” é uma parte do corpo humano (a genitália feminina) (WIKTIONARY, 2018). Ela se define culturalmente por ser penetrada porque sua energia atrai o/a parceiro/a. Nesse sentido, numa visão cultural que cerceia o desejo da mulher, um xiri (os dicionários *online* marcam como palavra masculina) que atrai o parceiro é tratado como oferecido, que se mostra, que se oferece para atrair. Considerando tal acepção, o termo acolhe os sentidos de ser metedigo, audacioso, ousado, destemido, intrometido, abelhudo, astuto, indiscreto, atirado, audaz, abusado, descarado, intrépido, lampeiro, petulante, atrevido, espevitado, metido, saliente, confiado, desabusado, assanhado, intruso, oferecido entre outros vocábulos.

E, se está adjetivado por “relampeando”, uma ampliação do seu sentido é adicionada. Em outras palavras, há a potencialização da energia ali circunscrita com a força impetuosa de um relâmpago, cuja dispersão é tomada como extremamente violenta de modo a amplificar a potência sexual.

Na sequência seguinte, o sentido do vocábulo muda para a nomeação de um grupo de foliões carnavalescos típico de Belém do Pará: o Xiri Relampando, que tem até página na rede social Facebook³.

Numa justa homenagem
Ao Xiri relampeando
E vou logo explicando
Que não digo sacanagem
Um bloco de carnaval
Bem alegre bem legal
Não sou de falar bobagem
(SEU CARDOSO, [20--?], p. 1)

Na sequência são apresentados os vários tipos de Xiri, demonstrando uma variedade lexical pouco disseminada pelo país, constituindo uma “boa aula” de variação vocabular. Nas palavras de Mezavila e Cruz (2016, p. 6), “a variação linguística acontece nas mais diversas manifestações históricas, sociais, culturais e geográficas”. Por

³Disponível em: <https://www.facebook.com/Bloco-Xiri-Relampando-Curralinho-Maraj%C3%B3-414647282033136/>

isso, é importante ter como objeto de estudo em sala de aula Literatura de cordel “que é uma expressão artística preponderante na constituição da identidade do sujeito nordestino” (MEZAVILA; CRUZ, 2016, p. 6). E acrescentam que a acolhida democrática da escola às variações linguísticas objetiva tomar

como ponto de partida os conhecimentos linguísticos dos alunos, para promover situações que os incentivem a falar, ou seja, fazer uso da variedade de linguagem que eles empregam em suas relações sociais. (MEZAVILA; CRUZ, 2016, p. 6)

E a Literatura de cordel é um amplo repositório de termos regionais que podem servir de base para aulas de Língua Portuguesa. E o presente cordel não só traz tais vocábulos como trata da questão da variação:

É que aqui no Pará
Temos nosso dialeto
Vou tentar ser bem discreto
É preciso “explicá”
Evitar de ser grosseiro
E na rima ser certo
Do que agora vou falá.

“Tem o xiri Caboco⁴
Tem o criado sem calça
Do lisinho e do com alça
Tem o que até dá pipoco
Xiri branco, xiri preto
Não serei vulgar prometo
Me disseram, não sou moco.”⁵
(SEU CARDOSO, [20--?], p. 1-2)

São apresentadas as modalidades “caboclo” (xiri de mulher resultante da origem indígena e branca), “criado livremente” (sem calça, sem coberturas), “lisinho” (sem pelos pubianos), “com alça”

⁴ O mesmo que caboclo.

⁵ Significado de lerdo, tonto.

(órgão que tem a forma de um arco, ou seja, fechada em forma de concha), “que dá pipoco” (que faz barulho ou que atrai confusão), “branco” e “preto” (referindo-se à cor da pele da mulher que o exhibe). Segue com a indicação de que o termo está presente em vários idiomas, mostrando como é popular em todas as línguas e culturas: em Inglês, Letônio, Chinês, Angolano e Francês.

[...]

“Vahjaina” pro Americano
Na Letônia maquetes
É difícil em chinês
Existe até angolano
Tem xiri demais na França
Sei disso desde criança
(SEU CARDOSO, [20--?], p. 8)

E volta para mais indicações da variação vocabular no Nordeste brasileiro: torresmo e perseguida.

Por aí tem nome a esmo
No Nordeste é xibiu
Quanto nome já se viu
Já chamaram até torresmo
No mundo é perseguida
Mas aqui é xiri mesmo.
(SEU CARDOSO, [20--?], p. 8)

Em tão poucos versos, uma profusão de sentidos são disponibilizados pelo autor do cordel. E na mesma linha segue a referência a fatos históricos como se pode verificar no próximo item.

Passeando por fatos da história ocidental

“Vamos fazer um passeio
Começando pela História
Conhecer a trajetória
Do Xiri em nosso meio
Sem dizer um trocadilho

Evitar o pécadilho
Rima franca, verso cheio

Segundo tá na escrita
no começo foi Adão
Que não quis conselho não
E comeu da proibida
Não foi bem uma maçã
O Xiri da Eva irmã
Vem daí a “perseguida”
(SEU CARDOSO, [20--?], p. 2)

A estratégia da abordagem história é iniciar pelo ponto de origem, trazendo uma versão mais popular (e diferentemente da versão oficial) do livro do Gênesis, em que Adão e Eva são os responsáveis pela queda do paraíso pelo fato de Adão ter sucumbido ao xiri da Eva. Além disso, acrescenta uma lexia popular relacionada à vagina: a “perseguida”, cujo sentido se filia a algo que chama, que seduz e a que não se pode resistir, daí ter de se perseguir.

Na sequência, uma outra figura história: Sansão, aquele que tinha força excepcional e cabelos longos e que perdeu as forças ao deixar seus cabelos serem cortados por sua amante Dalila, do povo Filisteu. E qual foi a causa do fracasso de Sansão? Uma mulher, mais especificamente o xiri de Dalila. Se no caso da narrativa de origem, Adão foi responsável por não ouvir conselhos, sendo, portanto, o agente da ação de “comer da proibida” (e ser o centro das consequências que se seguiram, como a expulsão do paraíso), no caso de Sansão, a ação responsável cai sobre Dalila, como a mulher que descobriu a fonte da força do inimigo dos Filisteus e a anulou com o corte dos longos cabelos de Sansão. É um jogo discursivo diferente do que costuma circular: Eva como a causadora da sedução de Adão.

E Sansão, o cabeludo
O da bíblia Nazireu
Que venceu o Filisteu
Pois era muito forçudo
Dalila de imediato

De Xiri lhe deu um trato
E assim dançou o beíçudo
(SEU CARDOSO, [20--?], p. 3)

Continuando as referências a fatos históricos, os versos não poupam a opção sexual de Nero, apontando a aversão ao xiri.

Diz a história de um Nero
Imperador transviado
Cabra meio afeminado
Vou falar muito sem lero
De xiri tinha aversão
Preferia um arpão
Me desculpem, sou sincero
(SEU CARDOSO, [20--?], p. 3)

Ainda no mundo antigo, tomando a genitália feminina como a causadora de conflitos, os versos trazem o mundo egípcio de Cleópatra e o grego de Helena, casos clássicos de narrativas vibrantes que incluem litígios bélicos entre povos.

A história não termina
Mas está só no começo
Eu lhes digo sem tropeço
Marco Antônio na surdina
À Cleópatra pegou
Mas a cobra lhes picou
Morreu com a Messalina
Quantas guerras já fizeram
Por causa de um Xiri
Muito antes que nasci
Foi assim que me disseram
Páris raptou Helena
Xirizão valia a pena
Menelau como fizeram
(SEU CARDOSO, [20--?], p. 3-4)

A linha histórica dá um salto e entra na modernidade. Vai para o Nordeste brasileiro com um clássico casal: Lampião e Maria Bonita. Novamente, uma genitália feminina é o centro da referência dos versos, silenciando a trajetória de luta do cangaço e os conflitos entre poderes no sertão nordestino.

Tinha um certo Lampião
Que era o rei do cangaço
Fazia um grande bagaço
Era mesmo um valentão
O de Maria Bonita
Aquietou a fera aflita
Deixou manso como um cão
(SEU CARDOSO, [20--?], p. 4)

Na linha histórica, considerando o século XX, os versos trazem as mulheres que povoaram as fantasias eróticas de muitos homens por meio dos filmes do cinema norte-americano (Marilyn Monroe) e francês (Sylvia Kristel). Não importa o talento artístico feminino, o foco está na eroticidade, na genitália.

No cinema eu digo então
é mesmo que teve treta
Nessa rima não se meta
Eu lhes digo com razão
Uma deusa platinada
Mexeu c' a rapaziada
Quase m'acabo na mão

E a linda Emanoele
Sonho da rapaziada
Fez a festa da moçada
Sensualidade na pele
Molecada se matava
E de longe imaginava
Ter um xirizão daquele.

E a lista é imensa
Das meninas do cinema
Desse abundante tema
E mostrar até compensa
Eram deusas no seu tempo
Os xiris a contratempo
A história inspira e pensa
(SEU CARDOSO, [20--?], p. 4-5)

Além das atrizes cinematográficas famosas, os versos incluem a atriz italiana de filmes pornográficos que se tornou ativista política.

E não lembram a Ciciolina?
Atriz muito desejada
Que virou deputada
Uma moça bem traquina
Como disse o Bandeira⁶
E eu nem por brincadeira
Falo mal dessa menina.
(SEU CARDOSO, [20--?], p. 5)

Ainda dentro do universo de personalidades notáveis, os versos trazem uma mulher de fama internacional: Jacqueline Kennedy-Onassis, primeiramente esposa do presidente dos Estados Unidos da América do Norte, John F. Kennedy, assassinado em 1963, e que depois casou-se com o milionário grego Aristóteles Onassis.

Jackeline na história
Aquela do americano
Sem querer ser leviano
O xiri fez sua glória
Se casou mais d'uma vez
De segunda viuvez
Sua vida foi notória.
(SEU CARDOSO, [20--?], p. 6)

⁶Referência ao poeta Manuel Bandeira.

E finaliza o cordel retornando ao início do século XX, quando da Primeira Guerra Mundial. Retoma a figura de Mata Hari, quem supostamente foi considerada espiã e que usava de artifícios eróticos para conseguir informações.

O mundo correu perigo
Na primeira grande guerra
Quase finda nossa era
Não havia salvo abrigo
Matahari espionava
O Xiri ela usava
(SEU CARDOSO, [20--?], p. 6)

Mais uma vez é uma mulher sedutora que usa de seus artifícios eróticos para realizar ações que são criticáveis.

Considerações provisórias

Fazendo um balanço geral dos versos desse cordel, é notório o percurso histórico feito, uma especial retomada de fatos da história ocidental, porém com o pivô dos conflitos centrados na figura da mulher, mais especificamente na genitália feminina, que é perseguida, enxerida, aparecida, metida, sedutora, isto é, desviante do caminho esperado como correto, e, portanto, causadora de conflitos, em geral, de caráter bélico.

Excetuando-se o episódio do Gênesis, em que é trazida uma versão em que ambos – Adão e Eva – são responsáveis pela queda do Paraíso e que Adão realiza movimento ativo ao comer do fruto proibido, que “Não foi bem uma maçã”, os demais versos têm como agente central das tragédias históricas a mulher em suas várias versões na História Ocidental, transpirando, assim, um discurso aderido à concepção da figura feminina como fatal, sedutora – aquela que faz alguém desviar-se do caminho (do bem) – estrategista e perigosa, entre outros atributos. Acreditar que os Cordéis são produções simples ou simplistas com xilogravuras estampadas na capa é desconsiderar a força discursiva ali

circulante que pode e deve ser objeto de investigação e de atividades de estudo.

Referências

- ABLC – Associação Brasileira de Literatura de Cordel. Grandes cordelistas. **ABLC**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.ablc.com.br/o-cordel/grandes-cordelistas/>. Acesso em: 12 fev 2018.
- ABREU, M. A. de. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas-SP: Mercado de Letras/ALB, 2006.
- ALBUQUERQUE, M. E. B. C. de. **Literatura popular de cordel: dos ciclos temáticos à classificação bibliográfica**. 2011. 322f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- BRANDÃO, H. N. (coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CORRÊA, J. P. Experiência com a literatura de cordel como atividade de estímulo à leitura no ambiente escolar. **Boitatá** – Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL, Londrina, n. 23, p. 179-194, jan-jul 2017.
- DIÉGUES JÚNIOR, M. **Literatura de cordel**. Rio de Janeiro: FUNARTE/MEC, 1975.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2009.
- GADZEKPO, J. R. A. Entre o cordel e o Pau-Brasil: uma metáfora diacro-sincrônica do Brasil. **Revista mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 171-206, mar. 2004.
- GALVÃO, A. M. de. O. Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso do cordel (1930-1950). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 115-142, dez. 2002.
- GASPAR, L.; BARBOSA, V. **Literatura de Cordel no Brasil: um Inventário Bibliográfico Nacional**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2013.
- GODOY, O. A lei do desejo. **Cândido** – Jornal da Biblioteca Pública do Paraná, Curitiba-PR, n. 53, p. 20-23, dez. 2015. Disponível em: http://www.bpp.pr.gov.br/sites/biblioteca/arquivos_restritos/files/migrados/File/candido53_final_1.pdf. Acesso em: 06 out. 2019.
- MEZAVILA, A.; CRUZ, A. D. da. Literatura de cordel e sua aplicabilidade no estudo da variação linguística. In: PARANÁ. **Os Desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Versão On-line. Curitiba: Secretaria de Educação, 2016. p. 2-21. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/produ>

- coes_pde/2016/2016_artigo_port_unioeste_albertinamezavila.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.
- OLIVEIRA, C. J. D. de. **A Formação da Literatura de Cordel Brasileira**. 2012. 381f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada) - Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2012.
- QUEIROZ, D. A. de. **Mulheres cordelistas: Percepções do universo feminino na Literatura de Cordel**. 2006. 121f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Literários) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- RONCOLATO, M. Quem foi Leandro Gomes de Barros. E sua importância para o cordel. **Nexo**, [s.l.], 16 jun. 2018. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/06/16/Quem-foi-Leandro-Gomes-de-Barros.-E-sua-import%C3%A2ncia-para-o-cordel>. Acesso em 12 fev. 2018.
- SANTOS, M. F. A literatura de cordel. **Revista de Estudiosos Iberoamericanos**, [s.l.], n. 2, p. 85-86, jun. 2005. Disponível em: <http://www.opalc.org/val/media/val2/23val2fonseca.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2018.
- SEU CARDOSO – Claudio Cardoso de A. Costa. **Uma Ode ao Xiri relampeando**. Belém-PA: Cromo Editora, [20--?].
- VALENDOLF, E. C.; TOSCAN, M. Algumas considerações sobre a importância do cordel para a cultura e arte brasileira. **Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 56-77, 2013.
- VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Bases para um trabalho com o fanzine em sala de aula. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua portuguesa e lusofonia: história, cultura e sociedade**. São Paulo: EDUC/IP-PUC/SP, 2016. p. 233-246.
- VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Análise de material didático de português língua estrangeira e língua segunda circulante na internet. In: SANDANELLO, F. B. *et al.* (org.). **Anais do 1º Congresso Internacional de Letras (I CONIL) “Língua Portuguesa e suas Literaturas no Mundo”**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2017. v. 1. p. 1901-1916.
- VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Breve panorama de materiais didáticos de português como língua estrangeira/segunda língua/língua de herança no espaço digital. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua portuguesa: História, memória e interseções lusófonas**. São Paulo: EDUC/IP-PUC/SP, 2018. p. 229-248.
- VASCONCELOS, S. I. C. C. de. O dispositivo humorístico no ensino de português como língua estrangeira. In: VASCONCELOS, S. I. C. C. de. (org.). **Práticas pedagógicas e material didático no Ensino de Português como Língua Não Materna**. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2019. p. 177-189.
- WIKTIONARY. Xiri. **Wiktionary**, [s.l.], 2018. Disponível em: <https://pt.wiktionary.org/wiki/xiri>. Acesso em: 20 fev. 2018.

**REPRESENTANDO AS MARGENS EM DOIS TEMPOS
DIFERENTES
Naturalismo e Mazzaropi**

*Eva Paulino BUENO
St Mary's University, Texas, EUA*

No princípio

Quando estava pensando em um assunto para minha tese de doutorado, em julho de 1990, me lembrei do conselho de um antigo professor, que tinha dito que a dissertação de mestrado – em geral nosso primeiro trabalho acadêmico de fôlego – ou nossa tese de doutorado, deve ser sobre um assunto que nos incomoda. Naquele momento quando ia escrever minha tese, muitas coisas incomodavam, mas tinha que escolher algo que fosse realmente impactante.

Como eu – e creio que também a maioria dos jovens do meu tempo – aprendi a gostar de literatura brasileira lendo a literatura do final do século XIX (ai, aqueles romances de José de Alencar! Quem nunca leu e ficou perdido nas descrições quilométricas?), decidi me concentrar lá, pra ver que mistura de prazer e dor aquela época me evocava. Primeiro, me incomodava que nossa situação servil frente a Portugal continuou mesmo depois da nossa independência, com tudo o que isso acarretava não só em termos culturais mas também políticos. Me deixava mortificada que fomos o último país americano a declarar a libertação dos escravos. Como alguém que viveu a juventude debaixo da ditadura militar, me causava grande mal-estar que a nossa suposta república tinha sido declarada por um bando de marmanjos fardados que, assim que puderam, mandaram outros marmanjos fardados ao Nordeste para massacrar um grupo de sertanejos que, os militares diziam, queriam a volta do imperador (logicamente, um absurdo, já que os tais sertanejos sequer sabiam ler, e simplesmente seguiam seu líder, Antonio Conselheiro, e viviam no seu canto, uma Canudos miserável e analfabeta). Na área literária, me incomodava muito o fato de Machado de Assis nunca ter podido assumir que era descendente de escravos

africanos; me irritava muito que tantos brilhantes escritores (inclusive o cearense José de Alencar) tiveram que vir ao Rio de Janeiro “pedir a bênção” aos críticos estabelecidos para poderem ter seu valor reconhecido; me chateava que o livro *A Carne* abria com uma dedicatória subserviente ao francês Zola, e incomodava bastante que um livro como *Dona Guidinha do Poço* (que eu sempre achei fenomenal) não tinha sequer um lugar no cânone; aborrecia o fato de nossa deliciosa língua brasileira vir tão dificultada, tão retorcida e feita caber numa camisa de força gramatical em alguns romances que mais pareciam uma outra língua. Entre estes e outros incômodos, comecei a ler melhor os críticos afamados da época (alguns dos quais uns “vendidos” que tinham vindo ao Rio de Janeiro posar de membros da aristocracia local), e aí sim foi que fiquei ainda mais incomodada. Mas eu tinha que escolher alguma coisa. Urgia escrever a tal da tese.

Escrever sobre Machado de Assis me parecia uma tarefa interminável, e realmente sem perspectivas reais dentro do tempo que eu tinha me proposto e do material disponível na minha universidade de Pittsburgh. Eu gostava e ainda gosto muitíssimo, de Lima Barreto, mas achei que uma tese somente sobre ele seria difícil de escrever também por falta de material. O mesmo com o poeta Cruz e Souza. Então por fim decidi voltar aos romances naturalistas. Como se diz que “nada se perde, nada se cria, tudo se aproveita,” devo confessar que havia escrito minha dissertação de mestrado, em Inglês, sobre escritores americanos que escreveram e publicaram mais ou menos na mesma época em que nossos primeiros naturalistas trabalharam.

Mas me custou decidir entre eles. Tanta gente interessante! Tantos livros fascinantes. Por fim fiquei com cinco que me pareceram mais significativos: *O Mulato* e *O cortiço* de Aluísio Azevedo; *A Carne*, de Júlio Ribeiro; *O Bom Crioulo* de Adolfo Caminha e; *Dona Guidinha do Poço* de Manuel de Oliveira Paiva. Na minha opinião, cada um destes livros traz a experiência de pessoas que não se conformam com aquela ideia que o Brasil queria tanto “passar” para o mundo. No Brasil brancos e negros se amavam e tinham filhos; no Brasil em um cortiço as forças sociais juntavam personagens díspares, de cores, classes e origens diferentes, formando uma realidade ímpar; no Brasil uma

mulher (Lenita) assumia sua sexualidade, e um homem negro falava a língua mesclada de Português e dialetos africanos; no Brasil se escreveu e se publicou um romance em que um homem negro e homossexual é o personagem principal; no Brasil uma mulher forte e masculina domina homens e outras mulheres. Logicamente, porque estamos tratando de romances naturalistas, não há “finais felizes” em si, mas fica o registro claro, minucioso, contundente de um tempo de tumulto, em que tantos queriam ter certeza de serem representados no novo Brasil que se formava com o novo século.

Mas o estudo dos textos requeria outras pesquisas e, logicamente a partir deles, parti em busca de críticos do tempo, pessoas ilustres e ilustradas, para ver o que pensavam eles da nossa literatura os nossos próprios compatriotas. Assim fiz contato com José Veríssimo, que escreveu (entre outras coisas) que embora Machado de Assis fosse mulato, ele era “um grego da melhor época”. Tal observação de Veríssimo causou esta observação de Joaquim Nabuco: “O Machado para mim era branco. [...] quando houvesse sangue estranho, isto em nada alterava a sua perfeita caracterização caucásica” (NABUCO, 1939 *apud* MASSA, 1971, p. 46-47) e aconselhava o amigo Veríssimo a remover esta informação sobre a mulatice de Machado de Assis. E me diverti com a crítica de Araripe Júnior, que diz que o romance *O Mulato*, preso entre o romantismo e o realismo, não é “nem crisálida nem borboleta” (ARARIPE JÚNIOR, 1960, p. 176). E entre os críticos brasileiros mais atuais, foi fácil ficar com Flora Sussekind, especialmente seu *Tal Brasil, qual romance*, em que ela ataca Adolfo Caminha e diz, de *Bom Crioulo*, que o autor “não deixa o negro falar” (SUSSEKIND, 1985, p. 139), ignorando que esta era a primeira vez que um personagem negro era o personagem principal do romance.

Dizer que foi uma aventura escrever minha tese não chega a descrever exatamente o que foi reler os livros e ver mais de perto o que diziam seus contemporâneos e meus contemporâneos, e depois levar 90 dias escrevendo, sem parar, concluí que escrever a tese foi uma descoberta, não uma aventura. Neste exercício, revi algumas realidades do Brasil, da nossa tendência a aceitar as determinações e julgamentos

culturais feitos “na corte” (antes, o Rio de Janeiro, e depois no outro centro hegemônico, São Paulo) sem maiores discussões.

Deste exercício acadêmico que foi a tese, também me ficaram algumas certezas. Uma delas é que, realmente, o Brasil da virada do século XIX ao XX não era uma realidade singular, e que no movimento literário chamado naturalismo (fora de tempo, fora de compasso com o movimento de tal nome na Europa, sim senhor!) abriu um espaço para que vozes e forças das margens pudessem tentar representar suas realidades no mundo literário da capital do país, o Rio de Janeiro. Naquele momento de mudanças, todos queriam se representar ou ser representados na nova realidade nacional. Outra coisa que descobri e que venho descobrindo cada vez mais profundamente em minha carreira acadêmica é que me interessam os sujeitos que falam desde as margens. Também me interessam os personagens que personificam a luta do subalterno, do pobre, do oprimido, daquilo que não é “chique.”

E daí, Mazzaropi

E assim foi que, em 1993, quando voltei ao Brasil por um ano, comecei a ver e estudar os filmes de Amácio Mazzaropi. Tal coisa não teria sido possível antes porque, quando eu tinha saído do Brasil alguns anos antes, estes filmes não estavam disponíveis fora das salas de cinema, e as salas de cinema, como sabemos, mostravam principal – se não exclusivamente – filmes americanos. Mas em 1993, a cidade de Maringá, no estado do Paraná, onde eu fiquei aquele ano e parte de 1994, tinha várias locadoras de vídeos e, buscando entre umas e outras, consegui juntar, ver, resumir, e anotar todos os filmes.

Por que Mazzaropi? Acho que voltando ao que o meu professor do passado me havia aconselhado, Mazzaropi incomodava. Não, ele como pessoa e como artista não me incomodava. O que me incomodava era que, enquanto eu tinha testemunhado que, quando eu era bem jovem no Paraná, todos meus parentes e amigos iam ao cinema uma vez por ano assistir ao novo filme de Mazzaropi, e que agora, quando eu assistia a seus filmes no VCR em minha casa, vários vizinhos e amigos vinham assistir comigo e se deliciavam, a crítica de cinema no Brasil continuava

ignorando o trabalho de Mazaropi, como se ele nunca tivesse existido. Como entender esta disparidade? Então senti que era hora de me aprofundar no assunto e indagar de uma forma organizada por quê a crítica nacional ignorava – ou na melhor das hipóteses tratava com desdém – um artista cujo trabalho havia tocado e ainda tocava tantas pessoas.

No prefácio do livro que mais tarde se chamou *O Artista do Povo, Mazaropi e Jeca Tatu no Cinema do Brasil* (1999) eu chamo a atenção para esta falta de material crítico, nestes termos:

Gostaria que esta pesquisa fosse considerada um esforço para propiciar a abertura do cânone do cinema brasileiro para incluir a obra daqueles que, como Mazaropi, não pertencem às elites intelectuais nem participam de festivais internacionais de cinema, mas que dedicam seu trabalho exclusivamente àquele segmento da população brasileira que quase nunca foi objeto de consideração por outros diretores cinematográficos (BUENO, 1999, p. XIV).

E que segmento da população é este? Num momento mais simplista, se poderia dizer que os filmes de Mazaropi – encabeçados pela figura icônica do Jeca Tatu, com seu sotaque e seu modo de andar de homem da roça (em quase todos, mas não todos os filmes) - se dedicam exclusivamente a uma apresentação, ilustração, dramatização de um mundo que chamamos “caipira”. Mas o que seria “caipira”?

Inicialmente, podemos pensar que a palavra se refere a um grupo distinto, de uma região delimitada. Mas tal não é o caso. Antonio Candido fez uma pesquisa pioneira sobre o assunto, que primeiro foi sua tese doutoral apresentada na USP em 1954, e depois se tornou seu livro *Os parceiros do Rio Bonito*, publicado em 1964. Candido escreve que a palavra “caipira” não se refere a um tipo racial definido, mas sim a um aspecto cultural prevalente no interior dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Goiás, e Mato Grosso do Sul (CANDIDO, 1964). Mas, no uso corrente, o que vemos no Brasil até hoje é que a palavra é usada de forma pejorativa para indicar qualquer grupo de pessoas que não participa da sociedade “moderna”, com tudo o que ela implica em termos de posse de objetos de consumo sofisticados (telefones de

última geração, roupas de shopping, sapatos elegantes, carros bonitos e reluzentes etc). Também se usa tal termo para designar pessoas tímidas, ou (e esta é outra palavra excelente para ser estudada) “jacus”.

Por que Mazzaropi teria se dedicado a representar principalmente esta cultura que, de um modo ou de outro, não tinha o prestígio de outros grupos e outras culturas brasileiras? Amácio Mazzaropi era um homem de grande inteligência e sagacidade e poderia ter se dedicado a um outro estilo, outro gênero. Zé do Caixão, por exemplo, foi um seu contemporâneo que enveredou por outra direção. E dentre os artistas que faziam parte do Cinema Novo saliento Gláuber Rocha, que dirigiu clássicos como *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), e *Terra em Transe* (1967). Outra figura importante é Joaquim Pedro de Andrade, que dirigiu *Macunaíma* em 1969 e obteve grande sucesso com o público. Outros diretores (como o próprio Glauber Rocha) tiveram grande recepção crítica estabelecida no Brasil e na Europa, mas não conseguiram atrair a atenção do público brasileiro¹.

A crítica especializada do Brasil – depois de chamar Mazzaropi de “nosso Chaplin” no começo de sua carreira – quando seus filmes começaram a ter sucesso de bilheteria, basicamente o desprezou e somente se referia aos seus filmes para criticá-los duramente. Tão negativa era a crítica que o próprio Mazzaropi reclamou dela, como se vê no seu obituário, publicado pela *Folha de São Paulo*, quando ele reflete e pergunta:

Esse pessoal me picha, mas quando eu morrer, será que eles pensam que eu vou levar tudo isso comigo? Eu não construí nenhum império de cinema, apenas criei condições para poder trabalhar, sem depender de ninguém. Tudo o que tenho, devo ao meu público. Quando eu morrer isso tudo que eu tenho vai ficar para o cinema

¹ Jean-Claude Bernadet, escrevendo contra a maioria da corrente crítica da sua época, equaciona as posições dos diretores do Cinema Novo com a classe social dos seus diretores. Para Bernadet, embora o Cinema Novo pretendesse representar “o povo”, acabou mostrando “uma classe média à cata de raízes e que quer representar na tela seu marginalismo” (BERNADET, 1966, p. 38). Já Carlos Estevam Martins vai além quando diz, referindo-se ao isolamento que os artistas do Cinema Novo diziam sentir, que eles “estão querendo criar uma nova linguagem [e] por isso mesmo o que conseguem é ficar falando sozinhos” (MARTINS, 1998, p. 158).

nacional. Eu não vou poder levar nada disso. Então, por que eles me picham tanto? (FOLHA, 1981, s/p)

E por fim, Mazzaropi desabafa:

O que é que [os críticos] querem? Que eu perca dinheiro? Só é bom quem fracassa? Se eles querem que eu faça um filme que ninguém assista, isso não farei nunca. Não vou trair esse público só para que a crítica fale bem de mim. (FOLHA, 1981, s/p)

Como podemos entender o fenômeno da extrema popularidade de um artista em contraposição ao desprezo e à hostilidade da maioria dos críticos ao seu trabalho? Eu acredito que aqui vemos uma infeliz confluência de discriminação contra uma cultura considerada (na época, mais ainda) “inferior”, mais a mania de achar que arte não podia se misturar com comércio e, finalmente, uma irritação contra um artista que era ferozmente independente, não aceitava nem dinheiro nem palpites de ninguém.

Senão vejamos: depois de ser o ator principal em sete filmes, *Sai da Frente* (1952, Vera Cruz, dirigido por Pio Piccinini), *Nadando em Dinheiro* (1952, Vera Cruz, dirigido por Abílio Pereira de Almeida), *Candinho* (1953, Vera Cruz, dirigido por Abílio Pereira de Almeida), *A Carrocinha* (1955, Jaime Paredes/P.J.P, dirigido por Agostinho Martins Pereira), *O Gato de Madame* (1956, Cinematográfica Brasil Filme Ltda., dirigido por Agostinho Martins Pereira), *Fuzileiro do Amor* (1956, Cinelândia, dirigido por Eurides Ramos), *O Noivo da Girafa* (1957, Cinedistri, dirigido por Victor Lima), Mazzaropi comprou as câmeras da falida Vera Cruz e começou sua própria Companhia, a PAM (Produções Amácio Mazzaropi). Com a PAM, de 1957 até sua morte em 1980, Mazzaropi estreou em 25 filmes, muitos dos quais ele mesmo escreveu, produziu e dirigiu, além de selecionar e ensaiar os artistas, e cuidar de todos os aspectos desde a pré-produção, divulgação e comercialização dos filmes. É possível dizer-se, sem medo de exageros, que Mazzaropi não deixava nenhum aspecto dos seus filmes ao azar.

Outra coisa que se pode dizer, também sem medo de exageros, que Mazzaropi não quis nunca fazer parte da “panelinha” de artistas que

se reuniam em cineclubes, que iam a Paris e Cannes, que buscavam o respaldo da crítica internacional. Ele realmente não tinha tempo, nem inclinação para tais atividades. Enquanto outros cineastas (inclusive os que supostamente criticavam o governo) buscavam verbas do Estado, Amácio Mazzaropi vendia seus bens e conseguia fundos para fazer seus filmes sem ter que ficar “devendo favores”.

E Mazzaropi fazia algo que talvez fosse inconcebível para outros cineastas: ele ia, ao vivo, a cidadezinhas do interior de São Paulo, do Paraná (onde eu o vi pessoalmente uma vez), de Minas Gerais. Nesses lugares onde ele se encontrava com as pessoas que iam ao circo vê-lo e falar com ele. Ele ia sem aparatos, sem guarda-costas, sem fanfarras. Estas pessoas lhe contavam “causos”, os quais provavelmente achavam lugar nos seus enredos. Mazzaropi também contratava estas pessoas para serem “extras” nos seus filmes.

Não é de se admirar, portanto, que os personagens de Mazzaropi falavam o Português caipira! Eles eram todos caipiras! Não é de se admirar também que Mazzaropi não fazia questão de se enturmar com o pessoal urbano, intelectualizado: ele tinha acesso direto ao povo que o amava, e com o qual ele tinha uma relação estreita, como um filho da mesma cultura que agora contava os contos desta cultura.

Assim, Mazzaropi lançou filmes que continham assuntos relacionados à questão racial (*Jeca e Seu Filho Preto*, 1978), aos imigrantes (*Meu Japão Brasileiro*, 1964 e *Portugal...Minha Saudade*, 1973), a revisões da história oficial (*Tristeza do Jeca*, 1961 e *Casinha Pequeninina*, 1963), a paródias de filmes e telenovelas famosas (*No Paraíso das Solteironas*, 1968, *Uma Pistola para Djeca*, 1969, *Betão Ronca Ferro*, 1970, *O Grande Xerife*, 1972, *O Jeca Macumbeiro*, 1974, *Jeca Contra o Capeta*, 1975, *A Banda das Velhas Virgens*, 1979) e filmes que comentavam e retratavam aspectos da vida num país que se transformava rapidamente, que via enormes contingentes humanos deslocados de seus lugares tradicionais, fazendo a perigosa passagem de uma cultura rural a uma cultura urbana. Então, nos filmes uma das figuras mais destacadas é o Jeca, um

homem do campo que vem para a cidade grande em busca de uma vida melhor para si e para sua família².

Mas o Jeca, personificado em Mazzaropi, poderia ser simplesmente uma figura passageira. Mas ele permanece. Por que? Em sua dissertação de mestrado em Multimeios na Unicamp (2001), Glauco Barsalini escreve sobre a popularidade de Mazzaropi e afirma que

Essa enorme massa de trabalhadores anteriormente rurais, historicamente vinculada ao trabalho independente, assustadoramente ameaçada em sua sobrevivência pelo modelo capitalista excludente planejado e executado para o campo, viria a integrar, em potência, a já tradicional legião de fãs de Mazzaropi, agora, porém, em um outro momento da história da economia e da sociedade brasileiras, em que os “novos cidadãos” e “também novos consumidores de cinema” encontravam-se completamente desestruturados em relação ao “modus vivendi” que deveriam assumir, necessitando recuperar de algum modo sua identidade, sua dignidade. O caipira de Mazzaropi no plano simbólico, preencheria, como nenhuma outra personagem, tal carência. (BARSALINI, 2000, p. 100)

De uma certa maneira, para mim, assim como para muitas das pessoas com as quais cresci, meus parentes, meus irmãos, meus pais, meus amigos, meus colegas de escola, o Jeca Tatu representava (e talvez ainda represente) tanto aquele elo com um tempo que não volta mais (e em alguns casos, que somente conhecemos através dos causos contatos pelos pais e avós), como uma indicação de que nós chegamos ao outro lado e nos fizemos cidadãos de um Brasil mais moderno, modernos nós mesmos, ainda que não necessariamente possuidores

²E é esta figura, o Jeca, que mais marca a filmografia de Mazzaropi. Mas ele mesmo não inventou o Jeca. Este personagem foi criado pelo escritor Monteiro Lobato o qual descreveu o homem do campo inicialmente de forma extremamente pejorativa, mas, à medida que conheceu melhor a realidade do homem do campo, ele moderou suas ideias, e reconheceu de onde exatamente vinham as mazelas que ele achava que habitavam no Jeca (preguiça, alcoolismo, indolência). Não coincidentalmente, mais tarde Monteiro Lobato usou o personagem em uma campanha de saúde para vender vermífugos da Medicamentos Fontoura para o matuto descalço e esfomeado. Ver mais detalhes sobre o desenvolvimento da personagem na carreira de Monteiro Lobato no artigo de Marcus Lopes (2018) e em meu livro *Amacio Mazzaropi in the Filmand Cultura of Brazil* (2012).

dos objetos de luxo que a sociedade consumidora nos apresenta como passaportes necessários a uma vida melhor.

E então?

Voltando aos naturalistas nos recordamos que muitos faziam objeção às muitas vezes grosseiras (e até desrespeitosas) descrições e dos tipos humanos e dos dramas que eles testemunharam, viram, descreveram, e/ou intuíram na passagem do Brasil de um império caduco a uma república já nascida velha e caquética, vemos que alguns podem dizer que o mesmo se vê nos filmes de Mazzaropi, em que ele não se esconde de mostrar as pessoas nos seus momentos vulgares, falando sem filtros, sem a elegância que supostamente deveria ser usada. Aqui então podemos retomar a velha pergunta: o que é o Brasil? Quem é o Brasil? e, ainda mais importante, quem tem o direito de responder estas perguntas?

Na comparação entre a maioria dos celebrados cineastas do Cinema Novo e Mazzaropi, vemos que a elite intelectual do Brasil do tempo em que vivia Mazzaropi se arrogou o direito e a exclusividade de responder a pergunta, e de dizer que o Brasil que merecia ser retratado no cinema era aquele que o Cinema Novo trazia às telas: as dores, as lutas políticas, os tipos humanos (os sotaques). Os caipiras que Mazzaropi trazia à tela suas histórias, seus causos, suas piadas, sua maneira de ver o mundo (seu sotaque), não mereciam a mesma atenção e respeito. Por isso, Mazzaropi e sua obra levaram décadas para serem reavaliados, estudados e, finalmente, respeitados. Hoje, felizmente se veem vários estudantes de mestrado e doutorado revendo os filmes, lendo o material, olhando mais de perto, com respeito e admiração o trabalho daquele que foi e ainda é, sem dúvida, um dos artistas mais originais do Brasil, Amácio Mazzaropi, nosso Jeca.

Referências

ARARIPE JÚNIOR, T. de. **Obra crítica**. 2 vols. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1958. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1960.

- BARSALINI, G. **Amácio Mazzaropi**: Crítico de seu tempo. 2000. 219f. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Unicamp, Campinas, 2000.
- BERNARDET, Jean-Claude. **O Brasil em tempo de cinema**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- BUENO, E. P. **O artista do povo**: Mazzaropi e Jeca Tatu no cinema do Brasil. Maringá-PR: EDUEM, 1999.
- BUENO, E. P. **Amacio Mazzaropi in the Film and Cultura of Brazil**: After Cinema Novo. New York: Palgrave-MacMillan, 2012.
- CANDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.
- FOLHA de São Paulo. Mazzaropi, 34 filmes, morre aos 69 anos. **Banco de Dados Folha**, São Paulo, 14 de junho de 1981. Disponível em: http://almanaque.folha.uol.com.br/ilustrada_14jun1981.htm. Acesso em: 16 abr. 2020.
- LOPES, M. Como Monteiro Lobato transformou crítica social usando “Jeca Tatu” em sucesso literário. **BBC News Brasil**, [s.l.], 25 de Agosto de 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45254398>. Acesso em: 16 abr. 2020.
- MARTINS, C. E. Artigo sobre aristocratas. In: GALVÃO, M. R. *et al.* (ed.). **O nacional e o popular na cultura brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1998, p.152-167.
- MASSA, Jean-Michel. **A juventude de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- SUSSEKIND, F. **Tal Brasil, qual romance?**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1985.

SOBRE OS AUTORES

ALEXANDRE COHN DA SILVEIRA

Professor Adjunto da Universidade da Integração da Lusofonia Afro Brasileira – UNILAB/Malês-BA, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguagem e Sociedade (GEPILIS/UNILAB/Malês) e do Grupo de Pesquisas em Políticas Linguísticas Críticas (UFSC). Possui graduação em Letras pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1999), Mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018).

ANA LÍVIA AGOSTINHO

Professorado Departamento de Língua e Literatura Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. É doutora em Letras pela Universidade de São Paulo e especialista nas áreas de Fonologia e Contato Linguístico, tendo trabalhado principalmente com as línguas crioulas do Golfo da Guiné e com Português de São Tomé e Príncipe. É editora da Revista PAPIA – Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico desde 2015. Em 2020, realiza estágio de Pós-Doutorado no Departamento de Linguística da Universidade da Califórnia, Berkeley, nos Estados Unidos.

CÉLIA CRISTINA DE FIGUEIREDO CASSIANO

Graduação (licenciatura e bacharelado) em Letras, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); pós-graduação lato sensu em Teoria e Técnicas da Comunicação, pela Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero e Mestrado (2003) e Doutorado (2007) em Educação, pelo Programa Educação: História, Política, Sociedade, da PUC-SP. Experiência em gestão (Direção de Escola, e da Uniceu – Universidade do CEU SME SP), na docência no ensino fundamental, médio e superior e na formação de professores de modo presencial e em EAD (Língua Portuguesa, Currículo e Didática),

atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Públicas em Educação, Estrutura e funcionamento da Educação Básica, Currículo, Livro didático e Metodologia e Ensino de Língua Portuguesa.

CHARLOTT ELOIZE LEVISKI

Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Doutora em Linguística (UFSC), linha de pesquisa em Políticas Linguísticas. Possui mestrado em Letras (UFPR), linha de pesquisa em Estudos Literários. Possui interesse pela área de políticas linguísticas, estudos pós-coloniais, literatura e ensino de Língua Portuguesa. Integrou o projeto de extensão “Estrangeirando a Língua Portuguesa: rompendo fronteiras e construindo diálogos”. É membro do grupo de pesquisa “Políticas Linguísticas Críticas”, liderado por Cristine Gorski Severo (UFSC), certificado pelo CNPq.v.

CRISTINE GORSKI SEVERO

Graduada em Letras-Ingês/Literatura (UFSC) e em Psicologia (UFSC), mestrado em Teoria e Análise Linguística (UFSC, 2003), doutorado em Teoria e Análise Linguística (UFSC, 2007), doutorado em Ciências Humanas (UFSC, 2018) e pós-doutorado em Políticas Linguísticas (Universidade da Pennsylvania, 2014). Tem pesquisado os temas: dimensões política e ética das políticas linguísticas em contextos coloniais e pós-coloniais de uso da Língua Portuguesa; linguística colonial; políticas linguísticas críticas e sócio-história das línguas.

EVA PAULINO BUENO

Graduada em Letras Anglo-Portuguesas pela Universidade Estadual de Maringá/PR (1975), Mestre em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa pela UFRJ (1986) e Doutora em Hispanic Languages and Literatures pela Universidade de Pittsburgh (1991). Atualmente é professora titular de Espanhol e Português na St. Mary’s University em San Antonio, Texas (EUA). Ministra cursos de Literatura Feminina, Literatura Comparada, Cultura Popular, Teatro, Poesia, Literatura Latino Americana do Século XX, assim como cursos sobre Literatura

Brasileira e do mundo lusófono. Tem artigos e livros publicados nos Estados Unidos, no Brasil, na França, no Peru e na Inglaterra.

FÁBIO MARQUES DE SOUZA

Professor no Departamento de Letras e Artes e no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Licenciado em Letras (Português, Inglês, Espanhol e suas literaturas) e em Pedagogia. Mestre (UNESP) e Doutor (USP) em Educação, com Estágio de Pós-Doutorado em Educação Contemporânea (UFPE).

MANUELE BANDEIRA

Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, Bahia. Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo, em sua tese, realizou a reconstrução fonológica e lexical de um protocioulo do Golfo da Guiné. Até o momento, tem se dedicado ao estudo de línguas crioulas autóctones de São Tomé e Príncipe (santome, lung'le e angolar), de Cabo Verde (kabuverdianu) e de Guiné-Bissau (guineense).

NANCY DOS SANTOS CASAGRANDE

Graduada em Língua e Literatura Portuguesas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991), mestrado e doutorado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996 e 2001). Pós-Doutorado em Formação de Professores pela Universidade do Porto - Portugal (2009). Atualmente é professora associada do departamento de Ciências da Linguagem, núcleo de Português da PUC-SP. É professora nos cursos de Direito e Pedagogia desde 1997 e 2006, respectivamente.

NEUSA MARIA BASTOS

Pós-doutora pela Universidade do Porto/Portugal. Concluiu o doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1987. Atualmente, é professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade Presbiteriana Mackenzie. É consultor Ad Hoc da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Participa do SINPRO/SP – Sindicato dos Professores de São Paulo, como membro de diretoria. Atua na área de Letras, com ênfase em Historiografia Linguística e Discurso.

REGINA PIRES DE BRITO

Pós-Doutora pela Universidade do Minho (2002-2003/Braga-Portugal), Doutora e Mestre em Linguística pela FFLCH-USP. Professora Adjunto III, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da UPM. Coordenadora do Colégio Doutoral Tordesilhas em Linguagens, Sociedades e Culturas. Líder do GP CNPq – Cultura e Identidade Linguística na Lusofonia. Docente e coordenadora do Núcleo de Estudos Lusófonos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro da CPCLP – Comissão para a Promoção do Conteúdo em Língua Portuguesa, da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa Câmara Brasileira do Livro. Pesquisadora do CLEPUL – Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias (Universidade de Lisboa) e Pesquisadora.

SANDRO BRAGA

É graduado em Comunicação Social Jornalismo (UFSC-1998) e licenciado em Letras Português (UFSC-2011); mestre em Linguística na área da análise do discurso (UFSC-2001); doutor em Linguística no campo da filosofia da linguística (UFSC-2007). Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas. Na graduação, atua na área da Análise do Discurso e de produção textual dos gêneros da esfera acadêmica e profissional. É credenciado ao Programa de Pós-graduação

em Linguística no âmbito da linha de pesquisa: Estudos do Campo Discursivo. É líder do Grupo de Estudos no Campo Discursivo e membro Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA).

SHIRLEY FREITAS

Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, Bahia, desde 2016. Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo, tendo desenvolvido uma pesquisa sobre as origens do papiamentu, língua falada, entre outros lugares, na ilha de Curaçao. Seus estudos se concentram especialmente nas línguas crioulas de base portuguesa da Alta Guiné: o kabuverdianu, o guineense e o papiamentu.

SILVIA INES CONEGLIAN CARRILHO DE VASCONCELOS

Possui graduação em Letras pela Universidade Paulista (1976), mestrado em Língua Portuguesa (Fonologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1980), doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (Sintaxe-Semântica) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992), pós-doutorado em Linguística Aplicada (Análise de discurso, identidade e formação de professores de Língua Portuguesa como língua estrangeira) pela UNICAMP (2000-2001) e em Letras (Análise de Material Didático Digital de PLE, PSL e PLH) pela UPMackenzie (2016-2017).

VINICIUS MARCELO PEREIRA DA SILVA

Graduado em Letras/Português pela Universidade Federal de Santa Catarina (2018). Foi bolsista PIBIC sob a orientação de Cristine Gorski Severo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Vernáculas.



Mentes Abertas